



# El derecho a la educación de las personas con discapacidad

Judith Pérez-Castro, coordinadora

educación

**iiSUE**

La educación es un derecho fundamental para el ejercicio de otros derechos civiles, políticos, económicos, sociales y culturales. No obstante, muchas personas con discapacidad en México y el mundo son coartadas de este derecho como resultado de diversas barreras sociales y políticas. Entre los obstáculos que enfrentan, destacan la limitada atención que reciben por parte de las políticas y los programas educativos, la falta de información, las modalidades de formación segregatorias, así como las ideas y actitudes discriminatorias y excluyentes que aún persisten en gran parte de la población.

El propósito de esta obra es reflexionar sobre la situación que guarda el derecho a la educación —como epítome de su indivisibilidad e interdependencia— de las personas con discapacidad en México. Así, esta obra aborda los alcances que ha tenido este derecho desde diferentes ángulos políticos e institucionales, poniendo énfasis en los estudiantes y el trabajo docente.

# El derecho a la educación de las personas con discapacidad

educación

**issue**

Descarga más libros de forma gratuita en la página del [Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación](http://www.iisue.unam.mx/libros) de la Universidad Nacional Autónoma de México

**www.  
iisue.  
unam.  
mx/  
libros**

Recuerda utilizar la URL del libro al momento de citar.

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOBRE LA UNIVERSIDAD Y LA EDUCACIÓN

*Colección Educación*

# El derecho a la educación de las personas con discapacidad

Judith Pérez-Castro, coordinadora



**iisue**

Universidad Nacional Autónoma de México  
Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación  
México, 2022

Catalogación en la publicación UNAM

Nombres: Pérez Castro, Judith, editor.

Título: El derecho a la educación de las personas con discapacidad / Judith Pérez-Castro, coordinadora.

Descripción: Primera edición. | México : Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, 2022. | Serie: IISUE educación.

Identificadores: LIBRUNAM 2136234 | ISBN 978-607-30-6107-0.

Temas: Estudiantes con discapacidades -- Educación. | Estudiantes universitarios con discapacidad -- Educación. | Personas con discapacidad -- Educación. | Integración escolar. | Derecho a la educación.

Clasificación: LCC LC4015.D47 2022 | DDC 371.9—dc2

Este libro fue sometido a dos dictámenes doble ciego externos, conforme a los criterios académicos del Comité Editorial del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Este libro es producto del proyecto de investigación “Educación superior e inclusión. Análisis de políticas desde la perspectiva de los estudiantes con discapacidad” y contó con el apoyo del Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica, clave IN302019, de la Dirección General de Asuntos del Personal Académico de la UNAM.

Coordinador editorial

*Jonathan Girón Palau*

Edición

*Dania Fabiola Beltrán Parra*

Edición digital (PDF)

*Jonathan Girón Palau*

Diseño y fotografía de la cubierta

*Diana López Font*

Primera edición digital (PDF): 2022

DR© Universidad Nacional Autónoma de México,  
Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación,  
Centro Cultural Universitario, Ciudad Universitaria,  
Coyoacán, 04510, Ciudad de México,  
www.iisue.unam.mx  
Tel. 55 56 22 69 86

ISBN: 978-607-30-6107-0

ISBN (PDF): 978-607-30-6338-8



Esta obra se encuentra bajo una licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)

Hecho en México

# ÍNDICE

- 9 Introducción  
*Judith Pérez-Castro*
- 27 Derechos humanos, discapacidad e inclusión,  
¿educación para la dignidad o la capacidad?  
*Rodolfo Cruz Vadillo*
- 53 Avatares del derecho a la educación de las personas  
con discapacidad: Análisis desde las políticas públicas  
*Judith Pérez-Castro*
- 81 Educación inclusiva y derechos humanos:  
recortes para entender la discapacidad  
*Eliseo Guajardo Ramos*
- 107 Las personas con discapacidad, su derecho a la educación superior  
y las barreras para ejercerlo  
*Alicia Angélica López Campos*
- 133 El derecho a ser diferente, exigencia en la educación superior  
*José Manuel Jiménez García*
- 157 El derecho a la educación inclusiva y facultadora de personas  
con discapacidad intelectual en el contexto universitario  
*Elisa Saad Dayán, Frida Díaz Barriga Arceo y Julieta Zacarías Ponce*

- 185 El derecho a la educación de jóvenes con discapacidad  
en media superior: análisis de las 4-A  
*Gabriela de la Cruz Flores*
- 209 El derecho a la educación y la inclusión educativa de personas  
con discapacidad, desde la perspectiva de docentes  
de educación especial  
*Alicia Estela Pereda Alfonso y Dominga Leyva Flores*
- 233 El derecho internacional de los derechos humanos  
y sus vínculos con la atención al sordo  
*Johan Cristian Cruz-Cruz*
- 257 Mira quién se está quedando atrás: el alumno sordo señante  
*Miroslava Cruz Aldrete*
- 279 Vulnerabilidad y derecho a la educación.  
Una visión desde las políticas y los programas institucionales  
*Guadalupe Palmeros y Ávila y Silvia Patricia Aquino Zúñiga*
- 303 Siglas y acrónimos
- 309 Sobre las autoras y los autores

*Judith Pérez-Castro*

La educación es un derecho consagrado tanto en los tratados internacionales como en las constituciones e instrumentos jurídicos de muchos países. Es considerada como condición fundamental para el ejercicio de otros derechos civiles, políticos, económicos sociales y culturales, así como epítome de su indivisibilidad e interdependencia (ONU, 1999). Sus contenidos están determinados por cuatro estándares mínimos: la asequibilidad, la accesibilidad, la aceptabilidad y la adaptabilidad (Tomasevski, 2004). Cada uno supone compromisos específicos para los Estados: la asequibilidad conlleva el aseguramiento de la gratuidad y la obligatoriedad de la educación en todos los niños, niñas y jóvenes, así como la apertura de suficientes escuelas; la accesibilidad implica garantizar el ingreso a la primaria y secundaria y, eventualmente, crear las condiciones para el acceso a los niveles postobligatorios; la aceptabilidad exige que la educación sea de calidad y que cumpla con pautas mínimas de seguridad y salud, considerando a los estudiantes como sujetos de derecho a la educación y en la educación; por último, la adaptabilidad demanda que la escuela se adapte a las necesidades de los educandos y que brinde garantías para el ejercicio de todos los derechos humanos.

La exigibilidad del derecho a la educación conmina a los Estados a que adopten medidas legislativas y judiciales, políticas y programas públicos, así como disposiciones administrativas para que todos puedan acceder a él plenamente y sin discriminación. Es decir, se trata de un derecho que no puede estar sujeto a los vaivenes políticos, a

las condiciones económicas o al estatus social de los individuos; por supuesto, estos factores siempre están presentes e intervienen en su cumplimiento, pero los Estados no pueden utilizarlos como justificación de sus acciones u omisiones en la materia. Su responsabilidad es recurrir a todas sus capacidades para hacerlo efectivo.

Además, la educación como derecho humano está articulada con el respeto a la dignidad, la no discriminación y la igualdad de oportunidades. La dignidad implica que la totalidad de las personas merecen ser reconocidas, valoradas y respetadas, y en consecuencia tener iguales garantías para gozar de sus derechos, incluida la educación; la no discriminación invalida y sanciona cualquier acción que menoscabe, limite o niegue las oportunidades educativas por motivos de género, edad, origen nacional o étnico, color, idioma, nacimiento, religión, situación económica, posición política, estatus social, discapacidad o cualquier otra condición; por su parte, la igualdad de oportunidades vigila que todos tengan las mismas posibilidades de disfrutar de los bienes educativos.

Si bien estos tres principios deben ser observados independientemente del tipo educativo, modalidad, opción o sostenimiento, la intervención de los Estados varía dependiendo el nivel en el que se concrete este derecho. Durante los primeros 12 años, que corresponden a la primaria y la secundaria baja, la legislación internacional demanda su gratuidad, universalidad y calidad, mientras que la obligatoriedad se reserva para los primeros nueve años. En contraste, para la secundaria superior —o educación media como la llamamos en México— y la educación superior, se exige la ampliación de oportunidades y condiciones equitativas de ingreso (UNESCO, 2016). De este modo, aunque interpretado de manera amplia, el derecho a la educación comprende todos los tipos y niveles, la propia normativa internacional marca distintos alcances respecto a la garantía y salvaguarda que deben ofrecer los Estados.

La educación es un derecho habilitador, en lo individual y en lo social. Se le considera un derecho “clave” o “llave” porque favorece el acceso a otros derechos, así como al desarrollo de las personas (Latapí, 2009), por lo que se aspira a lograr sistemas educativos flexibles, respetuosos de las diferencias y atentos a las necesidades

de los estudiantes. Más allá de las tasas de retorno que cada año de educación puede representar, su meta debe ser mejorar los niveles de vida. Al mismo tiempo, la educación contribuye a construir sociedades más justas, solidarias e incluyentes. En suma, ésta es la base para que los niños, niñas, jóvenes y adultos puedan vivir dignamente y desplieguen su potencial, así como para el desarrollo de sociedades sólidas (UNESCO, 2016).

Sin embargo, el consenso en torno al derecho a la educación y su importancia para el bienestar individual y colectivo contrasta con la diversidad de circunstancias para su realización. Veamos algunas cifras. De acuerdo con el Banco Mundial (BM, 2018a), la educación básica tiene una cobertura casi universal en el grupo de los niños, niñas y adolescentes, tanto en los países de ingresos altos como los de ingresos bajos. En los adultos, la escolaridad promedio se triplicó, entre 1950 y 2010, llegando a un promedio de 7.2 años. La primaria es la que ha registrado mayor crecimiento, con 100 por ciento en la tasa de terminación, mientras que la proporción en la secundaria se ha incrementado por arriba de 50 por ciento en todas las regiones del mundo, con excepción de África subsahariana. Por su parte, la educación superior casi cuadruplicó su cobertura entre 1970 y 2017, aunque la tasa bruta promedio en el ámbito mundial apenas está alrededor de 37.8 por ciento. En los países de ingresos altos, la cobertura es de 53 por ciento y en los de ingresos bajos es de 9 por ciento. Nuevamente, la situación más precaria es para los países de África subsahariana (BM, 2018b).

Estos datos globales dan cuenta de lo mucho que se ha avanzado en materia educativa; sin embargo, a la fecha, todavía hay una cantidad importante de personas en el mundo para quienes la educación es algo que está totalmente fuera de su alcance. A nivel estructural, algunos factores que condicionan este derecho son la pobreza, los conflictos sociales y las guerras, así como las ideologías políticas, religiosas o raciales; mientras que, a escala individual, se encuentran el género, la edad, el ingreso familiar, la etnia, el lugar de residencia y la discapacidad. Algunos datos presentados por el *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo* (UNESCO, 2020a) nos permiten ilustrar esta situación:

- Alrededor de 258 millones de niños, niñas, adolescentes y jóvenes no asisten a la escuela. En los países de ingresos bajos y medios, la diferencia en la tasa de participación entre 20 por ciento más rico de los hogares y 20 por ciento más pobre es de 9 puntos en la población en edad de estar en la escuela primaria, 13 para los que deben estar en la secundaria baja y 27 para los que tienen que estar en la secundaria alta.
- En los últimos 15 años, los países de ingresos medios han aumentado la presencia escolar de los niños, niñas y adolescentes en 25 por ciento. Del total que ingresa anualmente, 75 por ciento continúa en el sistema educativo después de los 15 años y sólo 50 por ciento adquiere los conocimientos básicos.
- En casi todos los países, únicamente 18 por ciento de los jóvenes de familias pobres terminan la educación media; la excepción son los países de América del Norte y los de ingresos altos de Europa. El escenario se complica más cuando la pobreza se cruza con el género; por ejemplo, en África subsahariana, ninguna de las mujeres jóvenes concluye este nivel educativo.

Por su parte, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2019) ha señalado que:

- En 62 por ciento de los países de ingresos bajos, las niñas enfrentan muchas desventajas para asistir a la escuela. De hecho, sólo 19 por ciento ha alcanzado la paridad de género en sus sistemas educativos. Esta disparidad es producto de las normas de género de cada país, el limitado acceso a los servicios de salud y la falta de sistemas apropiados para la protección infantil.
- Treinta por ciento de las adolescentes entre los 10 y los 19 años del quintil más pobre nunca ingresó a la escuela, 15 por ciento desertó en la primaria, 5 por ciento lo hizo en la secundaria y alrededor de 2 por ciento en la media superior. En contraste, 20 por ciento de sus pares hombres nunca ingreso a la escuela, 15 por ciento la abandonó en la primaria, 5 por ciento en la secundaria y 2 por ciento en la educación media.

- En relación con el lugar de residencia, los niños y niñas que viven en zonas urbanas tienen 2.5 más posibilidades de recibir educación en la primera infancia que aquellos que habitan en zonas rurales. Esto incrementa sus oportunidades de aprendizaje y permanencia en la educación básica.
- Hay un círculo vicioso entre desigualdad, violencia y educación. La mayoría (80 por ciento) de las personas pobres del mundo viven en contextos frágiles o en conflicto. Los más afectados suelen ser los niños, niñas y adolescentes. Actualmente, 75 millones, entre los 3 y los 18 años, distribuidos en 35 países en situación de crisis, requieren de apoyo educativo urgente.

Las condiciones para ejercer el derecho a la educación se complejizan ante la multiplicación de los factores de riesgo. Por mencionar un ejemplo, en 2020, la pandemia por la Covid-19 llevó a 105 países a cerrar totalmente sus sistemas educativos, mientras que 33 lo hicieron de manera parcial, lo que afectó a poco más de un millardo de alumnos (UNESCO, 2020b), quienes han tenido que continuar estudiando desde sus casas o, en el peor de los casos, abandonaron la escuela porque no cuentan con la tecnología y los recursos para seguir con las clases, o tuvieron que ingresar al mercado laboral para apoyar a la economía familiar. Si bien la pandemia ha sido un factor que rebasó la capacidad de respuesta de los sistemas educativos, en general los países están poco preparados para responder ante este tipo de crisis; además, la mayoría acarrea problemas relacionados con la calidad de los aprendizajes, las diferentes formas de exclusión, la poca flexibilidad ante la diversidad cultural de los estudiantes y la débil articulación entre las leyes, las políticas y los programas educativos.

## EL DERECHO A LA EDUCACIÓN Y LA DISCAPACIDAD

De acuerdo con la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD), la discapacidad es una condición que se origina por “la interacción entre las personas con deficiencias y las

barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás” (ONU, 2006: 1). La discapacidad es parte de la diversidad humana, como la pertenencia a una etnia, el género o la cultura; no obstante, históricamente se le ha considerado como algo negativo, peligroso o anormal, lo que se ha traducido en prácticas de discriminación, segregación, exclusión y exterminio hacia esta población.

Específicamente, con respecto al derecho a la educación, la discapacidad es uno de los factores que intervienen en su incumplimiento, lo cual, entre otras cosas, es resultado de la poca atención que reciben estas personas por parte de las políticas y los programas educativos en comparación con otros grupos vulnerables, la falta de información sobre ellas, el mantenimiento de opciones de formación segregatorias y las ideas erróneas sobre la discapacidad que aún se mantienen en gran parte de la población.

Actualmente, hay alrededor de un millardo de personas con discapacidad (OMS, 2015), lo que las ubica como la minoría más grande en el ámbito mundial. Estimaciones menos moderadas sostienen que esta cifra podría llegar al doble si se contara con estadísticas más precisas en todos los países. Esta población enfrenta múltiples riesgos que atentan contra el ejercicio pleno de sus derechos, no sólo por la discapacidad sino porque esta condición se cruza con otras variables como la pobreza, en donde las probabilidades de tener una discapacidad se multiplican debido a los malos hábitos alimenticios, la falta de servicios de salud y los riesgos ambientales (ONU, 2018a); la edad, las niñas y niños, así como los adultos mayores son altamente vulnerables, en los primeros los principales factores son la desnutrición, la violencia y los conflictos armados (UNICEF, 2018), mientras que en los segundos están la falta de esquemas de atención pública, el incremento de las enfermedades degenerativas y el deterioro de la capacidad física, funcional y mental (FPNU, 2012); el género, ya que las mujeres tienen un riesgo más alto de adquirir una discapacidad, por violencia, desnutrición, trastornos depresivos y como resultado de la mala atención durante el parto (OMS, 2015); finalmente, está la etnia, en donde la prevalencia de discapacidad se incrementa debido

a la discriminación, la pobreza, la carencia de servicios médicos y la pérdida de sus territorios (ONU, 2013).

En relación con sus derechos humanos, la Organización de las Naciones Unidas (ONU) ha reconocido que, a pesar de los avances en las últimas dos décadas, las personas con discapacidad todavía enfrentan múltiples barreras para ser incluidos plenamente, hacer efectivos sus derechos y participar en la vida de sus comunidades. En un estudio realizado en 193 de sus Estados miembro (ONU, 2018b), se encontró que las personas con discapacidad carecen de servicios de salud, derecho que está consagrado en el artículo 25 de la CDPD (ONU, 2006); en los países más pobres, más de 50 por ciento de esta población no tiene acceso a la atención médica, incluyendo los servicios de rehabilitación. Algo similar ocurre en el ámbito de la salud reproductiva, en donde las ideas que sitúan a las personas con discapacidad como seres asexuados han abonado a su descuido; este problema es mayor en el caso de las mujeres con discapacidad y de las personas que viven en zonas rurales, lo que se traduce en mayores riesgos de ser abusadas sexualmente, contraer enfermedades o tener embarazos no deseados.

El derecho a un nivel de vida adecuado y a la protección social (artículo 28 de la CDPD) tampoco ha sido protegido. En la mayoría de los países, incluso los desarrollados, las personas con discapacidad son más propensas a sufrir inseguridad alimentaria; en algunas regiones, el riesgo de no contar con las proteínas diarias requeridas llega a duplicarse en comparación con las personas sin discapacidad (ONU, 2018b). Las mujeres, niños, niñas y jóvenes son mucho más vulnerables en este aspecto. El rubro de la protección social también muestra graves problemas; aunque en la mayoría de los países existen programas para la atención de estas personas, se encontró que en muchos casos las prestaciones sólo los cubren parcialmente o incluyen únicamente a aquellos que trabajan en el sector formal, lo que deja fuera a los que tienen empleos informales, a los que no han tenido la oportunidad de trabajar o que no pueden hacerlo, y a las niñas y niños con discapacidad. Sólo 30 por ciento de los 193 países analizados proveen seguridad social a esta población, independientemente de su situación económica o laboral (ONU, 2018b).

En relación con el trabajo y el empleo, la CDPD en su artículo 27 señala que las personas con discapacidad tienen derecho a tener un trabajo libremente escogido o aceptado que les permita obtener recursos para su subsistencia y en contextos laborales accesibles, abiertos e inclusivos (ONU, 2006). Sin embargo, la tasa de empleabilidad no sólo es más baja en los individuos con discapacidad, alrededor de 36 por ciento, comparada con el resto de la población que está en 60 por ciento, sino que en los primeros las probabilidades de que tengan empleos precarios, reciban salarios más bajos o se auto-empleen son más altas. Además, no siempre cuentan con los ajustes y apoyos necesarios, por parte de sus empleadores, para llevar a cabo sus funciones. El escenario más difícil es para las personas con discapacidad intelectual y múltiple.

En este contexto, la educación se convierte en una pieza fundamental, ya que, como hemos dicho, constituye un derecho habilitante para el ejercicio de otros y para la construcción de un mundo más justo, igualitario y sin discriminación, en donde se respete la dignidad de todos los individuos y en el que todos tengan las mismas oportunidades para el desarrollo de sus potencialidades (UNESCO, 2020a). El derecho a la educación está establecido en el artículo 24 de la CDPD y compromete a los Estados parte a implementar sistemas educativos inclusivos, desde el nivel básico hasta el profesional, la educación para adultos y el aprendizaje a lo largo de la vida. También los obliga a garantizar que ninguna persona quede excluida de la educación por motivos de discapacidad y a que todos los niños, niñas, jóvenes y adultos sean incluidos sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades (ONU, 2006).

Pero, nuevamente, las realidades nacionales y sus sistemas de enseñanza acotan los alcances de este derecho. Para empezar, muchos países aún no cuentan con sistemas para la recolección de datos y seguimiento de esta población, o bien, son rudimentarios y con información fragmentada, lo que impide conocer su situación educativa, sus necesidades y las barreras que enfrentan. Hasta ahora, las cifras disponibles son poco alentadoras; por ejemplo, se estima que 90 por ciento de las niñas y niños con discapacidad que habitan en los países más pobres no asisten a la escuela y tienen 2.5 más probabili-

dades de no recibir ningún tipo de instrucción que el resto. Mientras en los países de ingresos medios y bajos, las probabilidades de que estos menores alcancen la competencia mínima en la lectura son 19 por ciento más bajas que las de sus pares sin discapacidad (UNESCO, 2020a). En la educación media, la diferencia entre los jóvenes con y sin discapacidad está alrededor de 6 por ciento. Para el nivel superior, no hay cifras precisas, pero se ha observado que la estrategia más recurrente en varios países es el establecimiento de cuotas para facilitar su ingreso a las instituciones educativas.

A esta tendencia contribuyen las normativas y la organización de los sistemas educativos. De acuerdo con el *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo* (UNESCO, 2020a), de los 209 países analizados, 25 por ciento aún consideran en su legislación instituciones educativas separadas para las personas con discapacidad, mientras que en Asia, América Latina y el Caribe la proporción llega a 40 por ciento. Igualmente, sólo 17 por ciento de las naciones plantea la obligatoriedad de la inclusión y 10 por ciento hace lo mismo con la integración. En el ámbito de las políticas, se puede notar un mayor avance, ya que 5 por ciento de los países tiene disposiciones que favorecen los contextos educativos separados, 12 por ciento se inclina por la integración y 38 por ciento por la inclusión.

Específicamente en México, desde 2005 contamos con una Ley General de las Personas con Discapacidad, que ha tenido dos reformas, una en 2011, a partir de la cual quedó como Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad, y otra en 2018. Allí se establece que el Estado, a través de la Secretaría de Educación Pública (SEP), promoverá el derecho a la educación de todas las personas con discapacidad, en todos los niveles, en condiciones de accesibilidad y prohibiendo cualquier tipo de discriminación (DOF, 2018). Además, desde los años noventa se reestructuraron los servicios educativos para esta población lo que, entre otras cosas, llevó a la desaparición de la Dirección General de Educación Especial (DGEE), así como a la paulatina incorporación de los estudiantes con discapacidad a la educación regular, o cuando menos eso se esperaba.

No obstante, a la fecha, el sistema de educación especial se mantiene y la inclusión de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes

a las escuelas regulares ha sido muy compleja, ante la carencia de condiciones adecuadas, ya sean físicas, pedagógicas, normativas o actitudinales. Actualmente, se estima que hay 6 179 890 mexicanos con alguna discapacidad, que representan 4.9 por ciento de la población. De ellos, 41 por ciento cursa la educación primaria, 17.4 la secundaria y 18.1 está en algún grado de la educación posbásica (INEGI, 2021). La brecha entre las personas con y sin discapacidad es significativa, el promedio de años de escolaridad para los primeros es de 5.8; esto es, cuatro años menos que la media nacional para los segundos. Además, se estima que 23.3 por ciento de la población con discapacidad no recibe ningún tipo de instrucción; en el resto la proporción es de 4.9 por ciento (INEGI, 2021).

## PROPÓSITOS Y CONTENIDO DEL LIBRO

El libro que aquí presentamos es resultado de una línea de investigación que desarrollamos en el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) desde hace varios años y que busca estudiar la equidad y la inclusión educativa de los colectivos en situación de vulnerabilidad, particularmente de las personas con discapacidad. De esta línea, se han generado dos proyectos financiados por el Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica (PAPIIT): el primero denominado “Inclusión educativa, discapacidad y educación superior. Análisis de dos universidades públicas mexicanas” que abarcó de 2016 a 2018, y el segundo titulado “Educación superior e inclusión. Análisis de políticas desde la perspectiva de los estudiantes con discapacidad”, que comprendió de 2019 a 2021.

En este contexto, nuestro propósito es reflexionar sobre la situación que guarda el derecho a la educación de las personas con discapacidad en México, a casi tres lustros de que la Asamblea General de las Naciones Unidas aprobara la CDPD y su Protocolo Facultativo. La intención no es elaborar un análisis jurídico o filosófico, sino dar cuenta del camino que ha seguido nuestro país; es decir, reflexionar

sobre los alcances que ha tenido el derecho a la educación desde diferentes ángulos, como las políticas públicas, las condiciones institucionales, el trabajo docente y los estudiantes.

El libro está conformado por 11 capítulos. El primero, escrito por Rodolfo Cruz Vadillo y que lleva por título “Derechos humanos, discapacidad e inclusión, ¿educación para la dignidad o para la capacidad?”, es una reflexión teórica sobre la manera en que el derecho a la educación se ha traducido en el discurso y las políticas de la educación inclusiva. La apuesta es que la hegemonía de la discapacidad ha prevalecido por sobre la dignidad humana, lo que en el ámbito de los establecimientos educativos se ha concretado en una serie de exigencias con respecto a las habilidades y destrezas que deben mostrar las personas que aspiran a ingresar y tomar parte en ellos. El autor concluye que se requiere un diálogo entre la capacidad y la dignidad, de manera que esta última no quede supeditada a la realización eficaz y eficiente de ciertos funcionamientos y que permita vislumbrar otros caminos para pensar la inclusión educativa.

El segundo capítulo, de Judith Pérez-Castro, se denomina “Avatares del derecho a la educación de las personas con discapacidad: Análisis desde las políticas públicas”. Se trata de una revisión sobre el proceso que se siguió en la legislación internacional y nacional hasta llegar a la consolidación de este derecho, así como los momentos que marcaron el paso de la segregación escolar a la integración y de ésta a la inclusión. Lo anterior se contrasta con las condiciones en las que operan los sistemas e instituciones y que limitan la observancia de este derecho, entre las que se destacan el mantenimiento de tipos educativos segregatorios, las barreras para la enseñanza y la accesibilidad, la falta de información sobre la población con discapacidad y las desventajas sociales que enfrentan estas personas. Al final, la autora sostiene que es necesario pasar de la normativa y las políticas para la inclusión a acciones concretas que permitan cumplir y hacer cumplir el derecho a la educación.

En el siguiente capítulo, Eliseo Guajardo Ramos discute la manera en que los principales modelos para entender la discapacidad han distinguido entre las personas “educables”, “parcialmente educables” e “ineducables”. De este modo, mientras que para el modelo

asistencial los derechos humanos parecieran ser inexistentes, para el modelo médico constituyen el techo al que las personas pueden aspirar y para el modelo social representan el piso desde donde se definen las metas alcanzables. Lo anterior repercute en los sistemas educativos, ya que marca los criterios entre los que son competentes para asistir a las escuelas regulares, los que deben ser enviados a la educación especial y los que quedan fuera de las oportunidades educativas. Se concluye que ninguno de los modelos ha desaparecido totalmente, sino que varios de sus componentes se mantienen tanto en las ideas como en las prácticas educativas, haciendo de la inclusión educativa un campo en el que los recortes epistémicos y empíricos están en constante transformación.

El texto de Alicia Angélica López Campos centra su atención en las barreras que enfrentan los estudiantes con discapacidad en la educación superior. Se trata de un capítulo de resultados de investigación en el que se presentan los testimonios de un grupo de alumnos de diferentes carreras de la UNAM. El punto de partida es el modelo social de la discapacidad y su articulación con el enfoque de derechos humanos, para posteriormente dilucidar sobre sus implicaciones en el derecho a la educación. Entre las barreras señaladas por los entrevistados están la falta de accesibilidad física y a la información, las estrategias pedagógicas, la complejidad de los trámites institucionales y las actitudes negativas hacia la discapacidad. Para cerrar, la autora destaca las posibilidades que brinda el modelo social para favorecer la inclusión de las personas con discapacidad en la educación universitaria, así como la importancia de que éstas conozcan sus habilidades y capacidades para conducir sus propias vidas.

El capítulo cinco se titula “El derecho a ser diferente, exigencia en la educación superior”. Su autor, José Manuel Jiménez García, parte de la idea de que el rechazo que socialmente se ha tenido hacia la diferencia es la raíz de la exclusión de la que son objeto las personas con discapacidad. En las instituciones educativas, esto se refleja en formas de “saber hacer” y “saber ser” con las que deben cumplir los estudiantes, lo que deja fuera a los que no lo logran, entre ellos, a las personas con discapacidad. Se concluye que, a pesar de que cier-

tamente hay factores que limitan la labor de las instituciones, éstos no las exentan de su compromiso de generar estrategias para incluir a los alumnos con discapacidad y darles las condiciones para que estudien en igualdad de condiciones, respetando siempre su derecho a ser diferentes.

Elisa Saad Dayán, Frida Díaz Barriga y Julieta Zacarías Ponce examinan el derecho a la educación en las personas con discapacidad intelectual, las cuales son un colectivo excluido de la educación de manera recurrente, parcial o totalmente, y en particular del nivel superior. Las autoras articulan las propuestas de la educación facultadora e inclusiva con el enfoque de los derechos humanos y presentan algunos de los alcances del programa Construyendo Puentes en jóvenes con discapacidad intelectual que cursan la universidad. Al final, destacan el potencial transformador de la educación inclusiva y facultadora, así como su aporte al reconocimiento de la dignidad de todas las personas; consideran que la educación superior debe ser un medio para el desarrollo de las competencias individuales y sociales y, en el caso de las personas con discapacidad intelectual, un paso para el logro de una vida independiente y productiva.

El capítulo de Gabriela de la Cruz Flores aborda el derecho a la educación de los jóvenes con discapacidad en la educación media. La perspectiva teórica es el esquema de las 4-A de Tomasevski, a partir del cual se analiza la situación de este nivel educativo en México. Con respecto a la asequibilidad, se reconoce la falta de información sobre las opciones formativas, la escasez de becas y baja proporción en la matrícula de personas con discapacidad; sobre la accesibilidad, se señala la ausencia de condiciones que favorezcan la autonomía y los aprendizajes, a pesar de los programas públicos destinados a este fin en los últimos años; en relación con la aceptabilidad, se destaca tanto la implementación de estrategias con impacto moderado como la necesidad de fortalecer la formación del profesorado y realizar adecuaciones curriculares que contribuyan al proceso de enseñanza; por último, sobre la adaptabilidad, se insiste en la importancia de mejorar la infraestructura y los recursos didácticos para hacerlos accesibles a las personas con discapacidad.

El octavo capítulo, de Alicia Estela Pereda Alfonso y Dominga Leyva Flores, presenta los resultados de una investigación realizada con profesores que laboran en distintos Centros de Atención Múltiple (CAM) de la Ciudad de México. En la primera parte, las autoras plantean algunos elementos del derecho a la educación y lo que significa en términos de la inclusión. Posteriormente, se presentan los modelos para entender la discapacidad *vis à vis* los modelos educativos implementados en el sistema educativo nacional. En el apartado de resultados, se exponen los testimonios de los docentes acerca de la forma en que asumen la inclusión de los alumnos con discapacidad en general y cómo lo viven en las circunstancias específicas de los CAM. En el cierre del capítulo, se subraya la ambivalencia de algunos de los entrevistados sobre su papel en la inclusión educativa, las dificultades que tienen para identificar las barreras para el aprendizaje, así como para percatarse de los cambios que implica transitar de un enfoque centrado en las deficiencias de los estudiantes a los obstáculos del contexto.

El trabajo de Johan Cristian Cruz Cruz lleva por nombre “El derecho internacional de los derechos humanos y sus vínculos con la atención al sordo” y, como su nombre lo indica, consiste en un análisis del lugar que ocupa el sordo en las disposiciones jurídicas, internacionales y nacionales que se han elaborado para proteger los derechos de las personas con discapacidad. En particular, se enfatiza el poco reconocimiento que se le ha dado a la identidad lingüística y cultural de este colectivo social, en comparación con los de las comunidades indígenas, por ejemplo. Igualmente, se examinan algunos de los derechos que les son vulnerados de acuerdo con lo que establece la CDPD, así como las barreras y los facilitadores que intervienen en la inclusión educativa de los sordos. En las consideraciones finales, el autor insiste en que este colectivo sólo ha tenido un reconocimiento parcial en el derecho internacional, mientras que en el marco legal mexicano aún se identifican algunos problemas para garantizar su derecho a la educación.

El décimo capítulo también tiene como objeto de estudio el derecho a la educación en los sordos. Su autora, Miroslava Cruz Aldrete, ofrece un panorama sobre la política de educación intercultural bilingüe para la comunidad sorda, advirtiendo que ésta ha mostrado

sus límites para lograr que tales personas aprendan la lengua de señas y, al mismo tiempo, hacerlas bilingües con el español. A ello, se suman las ideas que sobre la sordera prevalecen en los actores educativos, todo lo cual limita el acceso de los sordos a las instituciones educativas y contraviene lo establecido en la legislación internacional. En este contexto, se dilucida sobre la función del intérprete de lengua de señas en la inclusión, especialmente considerando que en nuestro país no existen programas para su formación y certificación. Se concluye que planear un modelo intercultural bilingüe implica pensar no sólo en una escuela para todos, sino en una política lingüística, en la idea del sordo señante y en el lugar de la lengua de señas en el proceso de enseñanza.

El último texto, de Guadalupe Palmeros y Ávila y Silvia Patricia Aquino Zúñiga, expone los avances de una investigación que busca acercarse a los factores que incrementan la vulnerabilidad de los estudiantes universitarios de nuevo ingreso y que impactan en su trayectoria académica. En el primer apartado, las autoras discuten acerca del derecho a la educación en México y su relación con los grupos vulnerables para, después, analizar algunas políticas y programas institucionales implementados sobre esta materia. En la parte de los resultados, se destaca que el factor económico es el que mayor peso tiene en el abandono escolar, seguido de la distancia entre el domicilio y la institución, el transporte, el turno asignado, la inseguridad y la falta de recursos tecnológicos. Se concluye que la respuesta de las políticas y los programas a las necesidades de los estudiantes ha sido modesta y que se deben diseñar medidas que reconozcan la diversidad de los perfiles y permitan identificar adecuadamente los factores de riesgo.

## REFERENCIAS

- BM (2018a), *Learning to realize education's promise*, Washington, D.C.  
BM (2018b), *World Bank open data. School enrollment tertiary*, Washington, D.C.

- DOF (2018), “Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad. Últimas reformas”, 12 de julio, <[http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGIPD\\_120718.pdf](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGIPD_120718.pdf)>, consultado el 8 de abril, 2020.
- FPNU (2012), *Ageing in the twenty-first century: A celebration and a challenge*, Nueva York, <<https://www.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/Ageing%20report.pdf>>, consultado el 20 de agosto, 2020.
- INEGI (2021), Censo de Población y Vivienda 2020. Discapacidad, México, <<https://www.inegi.org.mx/temas/discapacidad/#Tabulados>>, consultado el 8 de septiembre, 2021.
- Latapí, Pablo (2009), “El derecho a la educación. Su alcance, exigibilidad y relevancia para la política educativa”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol.14, núm. 40, pp. 255-287.
- ONU (2018a), *Promoting inclusion through social protection. Report on the World Social Situation 2018*, Nueva York.
- ONU (2018b), *Realization of the sustainable development goals by, for and with persons with disabilities. UN flagship report on disability and development 2018*, <<https://www.ohchr.org/Documents/HRBodies/CRPD/UN2018FlagshipReportDisability.pdf>>, consultado el 19 de agosto, 2020.
- ONU (2013), *Study on the situation of indigenous persons with disabilities, with a particular focus on challenges faced with regard to the full enjoyment of human rights and inclusion in development*, Nueva York, <<https://www.un.org/disabilities/documents/ecosoc/e.c.19.2013.6.pdf>>, consultado el 20 de agosto, 2020.
- ONU (2006), Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y Protocolo Facultativo, Ginebra, <<https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>>, consultado el 23 de abril, 2020.
- ONU (1999), *Cuestiones sustantivas que se plantean en la aplicación del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Observación general no. 11*, Ginebra, <[https://tbinternet.ohchr.org/\\_layouts/15/treatybodyexternal/TBSearch.aspx?Lang=es&TreatyID=9&DocTypeID=11](https://tbinternet.ohchr.org/_layouts/15/treatybodyexternal/TBSearch.aspx?Lang=es&TreatyID=9&DocTypeID=11)>, consultado el 19 de agosto, 2020.
- OMS (2015), WHO Global Disability Action Plan 2014-2021, Ginebra.

- Tomasevski, Katarina (2004), *El asalto a la razón*, Barcelona, Intermón Oxfam.
- UNESCO (2020a), *Global Education Monitoring Report. Inclusion and Education: All Means All*, París.
- UNESCO (2020b), *Interrupción educativa y respuesta al Covid-19*, París, <<https://es.unesco.org/covid19/educationresponse>>, consultado el 19 de agosto, 2020.
- UNESCO (2016), *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción*, París.
- UNICEF (2019), *Every child learns. UNICEF education strategy 2019-2030*, Nueva York.
- UNICEF (2018), *Children with disabilities in situations of armed conflicts. Discussion paper*, Nueva York, <[https://www.unicef.org/disabilities/files/Children\\_with\\_Disabilities\\_in\\_Situations\\_of\\_Armed\\_Conflict-Discussion\\_Paper.pdf](https://www.unicef.org/disabilities/files/Children_with_Disabilities_in_Situations_of_Armed_Conflict-Discussion_Paper.pdf)>, consultado el 16 de agosto, 2020.



# DERECHOS HUMANOS, DISCAPACIDAD E INCLUSIÓN, ¿EDUCACIÓN PARA LA DIGNIDAD O LA CAPACIDAD?<sup>1</sup>

Rodolfo Cruz Vadillo

## INTRODUCCIÓN

El advenimiento de los derechos humanos ha marcado un hito histórico que ha permitido la reconfiguración de las relaciones y visiones sobre la forma en que los sujetos se miran a sí mismos e interactúan en la vida cotidiana (Victoria, 2013). Su llegada posibilitó transformaciones profundas, sobre todo para aquellos que no podían participar plenamente en los planos cultural y político (Urmeneta, 2010). Personas de origen indígena, con discapacidad, mujeres, adultos mayores, personas de orígenes raciales diversos, identidades relacionadas con preferencias sexuales, diversidad de creencias religiosas, etcétera, hoy pueden pensarse como sujetos de derechos que, de una u otra manera, se han visibilizado frente a la llegada de un discurso sobre su dignidad humana como derecho universal y esencia natural frente a cualquier tipo de diferenciación que pueda ser considerada arbitraria y que ha devenido en desigualdades, omisiones, discriminación o exclusión (Fournier, 2010).

Si bien estos deseables horizontes de llegada a la igualdad, la equidad y la justicia social han tenido avances significativos, su puesta en acción y construcción ha sido problemática; la historia misma de los derechos humanos no refleja un recorrido claro y sin tropiezos

1 En este trabajo se entiende por *capacidad* la presencia de habilidades cognitivas y físicas personales, que son valoradas en las actuales sociedades capitalistas. El concepto está apoyado en lo que Toboso (2017) reconoce como "capacitismo".

de diversa índole, su emplazamiento también ha estado vinculado con fuertes pugnas, relaciones de fuerza, poder y dominio, cuya finalidad ha sido la instauración de un tipo de voluntad de saber (Hunt, 2009; Roniger, 2018). En el devenir histórico es posible identificar omisiones, exclusiones, diversidad de significados y representaciones epocales sobre las implicaciones de ser sujeto de derecho y, sobre todo, ejercerlo en cualquier momento dado; situaciones que en la práctica reflejan lo conflictivo y complejo de este proyecto.

A simple vista, el discurso de los derechos humanos puede parecer un todo articulado, pero su constitución se ha realizado a partir de las herramientas conceptuales que ha encontrado a su paso; esto es, en su interior pueden hallarse todavía las huellas de otras visiones sociales imbricadas y condensadas de tal suerte que, hoy por hoy, no son claros los límites “territoriales” entre ellas. En otras palabras, se ha dado un proceso de síntesis, en el que ya no es tan visible su significación y aplicación, sobre todo cuando se presume su universalidad; es decir, su aplicabilidad a lo largo y ancho de las latitudes planetarias (Cuenca, 2012; Estévez, 2001).

Si bien dicho discurso acoge bajo su manto a cualquier sujeto sin importar situación, condición o creencia, este trabajo se enfoca en uno de los grupos que se ha visto beneficiado de los principios filosóficos y políticos subyacentes ahí donde se sostiene su condición de humano. Son las personas con discapacidad, sujetos de derechos humanos, que gracias a los recursos jurídicos que dicho discurso ha impuesto frente a cualquier otra posición filosófica, legal y antropológica, pudieron constituirse dentro de nuevos espacios sociales, políticos y económicos (Quinn y Degener, 2002).

Uno de esos beneficios ha sido el acceso a instituciones educativas donde la “urgencia” de recibir una educación de calidad es su condición de posibilidad para poder incluirse e integrarse a la estructura social, política y económica del lugar en el que viven (Echeita, 2014; Giné, 2009). Dicha incorporación tuvo como propósito dotar de una serie de oportunidades educativas, traducidas en determinadas habilidades personales, ya sea físicas y cognitivas, que permitieran a estos sujetos desempeñarse en otras esferas de la vida; por

ejemplo, conseguir un trabajo decente y contribuir así, económicamente, al plan de nación (Booth y Ainscow, 2000).

En cierto sentido, lo anterior refiere a la construcción de un determinado pacto social (Hernández, 2018), en el que el Estado garantiza una serie de recursos para lograr la funcionalidad y “capacidad” de las personas con discapacidad, reconociendo que, con las ayudas o los apoyos, podrán participar en igualdad de condiciones frente al resto de la población. En esa línea, se espera que, en teoría, estas personas desarrollen dichas habilidades y competencias, y con ello se alcance la tan anhelada “inclusión plena”.

De esta forma, la educación se introduce como un derecho de toda la población y enfáticamente un derecho humano para las personas con discapacidad, a las cuales se les reconoce una historia de exclusión y discriminación (SEP, 2020). Sin embargo, los discursos jurídico y político no han sido suficientes para hacer valer ese derecho. Las personas con discapacidad representan un sector de la población que aún no ha logrado la inclusión educativa, cuando menos como se esperaba, ya que “24.7% de la población de 3 a 7 años con discapacidad no asiste a la escuela” (SEP, 2020: 31).

En este marco, se puede objetar que el problema es claramente económico y político; no obstante, en el ámbito educativo, se traduce en una serie de problemáticas que apuntan hacia distintos niveles, desde la organización del sistema educativo y la cultura escolar, hasta el currículum, la formación de profesores y el trabajo diario con los estudiantes (León 2012), sin olvidar las condiciones tecnológicas y de infraestructura. El diseño de los principios normativos y su aplicación dan cuenta de inadecuadas implementaciones o de ausencias presupuestales. Esta situación también es fruto de otros fenómenos que están más a nivel simbólico y representacional y que, sin duda, han sobredeterminado la inclusión de personas con discapacidad al ámbito escolar y, con ello, el ejercicio de su derecho humano; es decir, el reconocimiento de su dignidad. Ésta supuestamente ha sido conferida desde su génesis y, por tanto, puesta en el lugar de lo “dado”, pero al haber quedado en el plano de lo explícito, ahí en el mismo momento en que es invocada, ya sea como defensa o argumento legal, parece desaparecer y ocupar un espacio secundario.

Es importante señalar que por personas con discapacidad entendemos a aquellas que más que considerarse poseedoras de déficits e incapacidades, se antojan existentes ahí donde la discriminación, las barreras y la opresión social está presente; esto es, coincidimos con el planteamiento de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) (ONU, 2016) en el sentido de que la discapacidad es un término que evoluciona y reconocemos la difícil situación que durante mucho tiempo han vivido estas personas.

Este trabajo busca discutir el lugar que juega la dignidad de la persona con discapacidad en las formas de su inclusión en los espacios escolares, miradas en donde prima, hegemónicamente, una idea de sujeto capaz de desempeñarse. En otras palabras, un ciudadano apto para movilizar una serie de recursos y así poder “actuar” como alguien que está educado, socializado y preparado para la vida adulta.

Es aquí donde cabe preguntar, ¿qué papel ha jugado la dignidad de la persona con discapacidad para pensarlas como sujetos con derecho a educarse en los mismos espacios sin importar su situación personal? El propósito es reflexionar en torno a las traducciones realizadas sobre el discurso de los derechos humanos y su idea de dignidad en el espacio de lo escolar. Lugar que, hoy por hoy, está atravesado por la perspectiva teórica y política de la educación inclusiva y, al mismo tiempo, por la noción de “capacidad humana”, entendida como una serie de competencias que deben ser adquiridas y, sobre todo, demostradas por los estudiantes.

Se parte de la idea de que el discurso de los derechos humanos, en el ámbito educativo, no ha beneficiado del todo a las personas con discapacidad. Dicho espacio se ha imbricado con otras perspectivas teóricas y epistemológicas que siguen responsabilizando al estudiante de su fracaso o éxito escolar. Este aspecto, si bien ya ha sido apuntado desde la propia CDPD (ONU, 2016), no ha logrado superar la visión de lo que en este trabajo se llamará la “hegemonía de la capacidad”, frente a la idea de dignidad efectiva de la persona.

DERECHOS HUMANOS COMO DERECHO A LA EDUCACIÓN  
DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD:  
CONSTITUCIÓN DE UN CAMPO DE VISIBILIDAD

El discurso de los derechos humanos, en la Declaración del Hombre y del Ciudadano de 1948 (ONU, 1948), ha colocado la dignidad de la persona como esencia natural que dota a los seres humanos de humanidad y, por ende, de ciertos derechos inalienables. Cuando se leen de forma textual los principios de ese tratado, aunque es visible la omisión concreta de colectivos o comunidades específicas, se quiere entender que éstos congregan a todo hombre, mujer, niño, indígena, persona con discapacidad, etcétera. Sin embargo, aunque la intención era una aplicabilidad universal, *de facto*, el resultado no fue la inclusión de la diversidad, sino más bien su exclusión de forma simbólica. Exclusión que ha llevado a “los excluidos” a entablar una serie de luchas por su reconocimiento; luchas cuya finalidad era demostrar también la posesión de una dignidad como la de los ya “incluidos”.

Prueba de lo anterior son las “generaciones” de derechos humanos, presentes como un intento de actualización. Si bien los estudiosos del tema no han logrado ponerse de acuerdo sobre las generaciones que hay desde la primera declaración, o si es conveniente esta clasificación, la necesidad de reformulación ha sido cada vez más evidente. En este sentido, no se puede negar que todo intento de cambio implica ya una visión política, económica y filosófica desplegada en el mismo momento que se han señalado las carencias, no libres de intereses y relaciones de poder (Fraguas, 2015).

El consenso en torno al tema de los derechos humanos señala tres generaciones. La primera de ellas, relacionada con los valores de la Revolución Francesa, apunta directamente a las libertades de los individuos; la segunda, reconoce principios de igualdad en torno a cuestiones sociales, económicas y culturales; la tercera, amplía la visión de los derechos a cuestiones relacionadas con el medio ambiente, la solidaridad entre los pueblos y el apoyo internacional, por mencionar algunos elementos (Fraguas, 2015). No obstante, el tema de la dignidad escasamente se ha abordado y, sobre todo, actualiza-

do, entre otras cosas, debido a su naturaleza abstracta, la cual representa, según los expertos, un problema práctico. De tal suerte que

El discurso de los derechos humanos y su referente central, la idea de dignidad humana, se han venido cimentando sobre la base de un modelo de individuo caracterizado por sus capacidades y por desempeñar un determinado papel en la sociedad (Cuenca, 2012: 105).

Sin duda, aunque determinadas visiones de “ser humano” (López, 2014) se han hecho presentes en la legislación, esto no ha impedido la movilización de los colectivos, levantados en pugna por su reconocimiento.

Un ejemplo de lo anterior es el Movimiento de Vida Independiente, cuyo propósito inicial fue visibilizar la ausencia de derechos de las personas con discapacidad y poner sobre la mesa las formas de discriminación y opresión social a las que habían estado sujetas históricamente (Barton, 1998 y 2008; Oliver, 1998). La búsqueda por el reconocimiento de sus derechos humanos implicaba, entre otras cosas, el acceso al trabajo, la participación en espacios políticos y una educación que funcionara de “llave” para su inclusión social plena (Nussbaum, 2012).

El “pacto” de los derechos humanos implica garantizar una educación en los mismos espacios; es decir, igualitaria para las personas con discapacidad en relación con el resto de la población. Su inclusión plena sería el resultado de la suma de los esfuerzos personales de estos individuos y de los recursos del Estado para favorecer su incorporación social a la estructura laboral, política, económica y cultural existente.

La idea anterior representa un tipo ideal, apoyado en la creencia de que, en la medida que las personas con discapacidad accedan a la educación podrán obtener un empleo decente y, con ello, pasar al plano de la adultez y a la realización de una vida con autonomía y autodeterminación (Brogna, 2014). Sin embargo, dicho pacto no ha estado exento de nuevos problemas, sobre todo para aquellas personas con discapacidad que han sido incorporadas al ámbito educativo con la promesa de una inclusión educativa, pero cuya dignidad y

subjetividad se encuentran cuestionadas constantemente frente a la precariedad de algunas instituciones escolares y su coexistencia con situaciones de pobreza, exacerbada día a día con la presencia de una ideología que coloca a la dignidad humana en clave de “capacidad”.

En otras palabras, la educación, como derecho, pasa a ser un elemento central, una especie de metaderecho, pues a partir de ella podía posibilitarse el cumplimiento de otros derechos. Así, la escolarización aparece no sin un pequeño precio, una devolución que debía ser realizada por la propia persona con discapacidad. La exigencia de una serie de disposiciones personales, como habilidades y destrezas para la escuela, y por ende para el trabajo, representó uno de los principales obstáculos para hacer efectiva la dignidad de estas personas.

En este capítulo no interesa entablar una discusión jurídica y filosófica en torno a la naturaleza y lógica del razonamiento que subyace a la idea o concepto de derecho humano. El interés gira en torno a las subjetividades, representaciones y prácticas que se han configurado en lo escolar y educativo, sobre todo en lo que respecta a las personas con discapacidad y su capacidad de ser consideradas dignas.

Se parte del supuesto de que, si bien en el espacio de lo social el discurso de los derechos humanos ha planteado la posibilidad de su auténtico goce por parte de las personas con discapacidad, al igual que el resto de la población, y el reconocimiento de su dignidad, en su traducción al mundo de lo escolar, bajo sus reglas y lógicas de razonamiento, esta idea ha sufrido algunas modificaciones. A lo largo de la historia, la escuela ha funcionado bajo ciertas formas de entendimiento de lo que implica “aprender”; a sus pies subyace un saber hegemónico que coloca al aprendizaje como horizonte forzoso de llegada para cualquier estudiante (Plá, 2018). Estos aprendizajes son colocados de forma concreta en una estructura curricular, bajo determinadas lógicas de participación, interacción y prácticas deseables. El problema con estas disposiciones es que, en la medida que incluyen una serie de condiciones de existencia posibles, excluyen otras no alineadas directamente con la representación de lo escolar.

Dichas formas de existencia son aquellas que no logran mostrar una serie de recursos cognitivos, morales, físicos, emocionales, mentales, etcétera, cuestionando así la posibilidad de presencias diversas en únicos lugares de llegada. Lo anterior parece ser el caso de muchas personas con discapacidad, las cuales han sido interrogadas por el aparato escolar y señaladas como sujetos en falta por no poseer los dominios disciplinares deseables que el currículum ha marcado como baremo único y a veces insoslayable.

Por otra parte, si desde la perspectiva de derechos humanos las formas para resolver la situación escolar de dichas personas está centrada en los apoyos y recursos desplegados para la equiparación de las oportunidades educativas (ONU, 2008), ¿qué sucede cuando éstos son bienes escasos que no se encuentran presentes en ninguno de esos espacios? ¿Cómo hacer valer el derecho humano de los estudiantes con discapacidad, cuando su condición está aparejada con situaciones de pobreza que no les permiten acceder a instituciones educativas que posean los recursos necesarios? ¿Cómo hacer cumplir un principio de igualdad en los resultados cuando no se encuentran a disposición una serie de elementos que coadyuven a tal labor? ¿Qué es lo que se constituye en la subjetividad de los estudiantes con discapacidad en un entorno donde es valioso alcanzar lo que todos los demás logran, tener éxito educativo, aprender, mientras aquellos que no han tenido los recursos están lejos de poder considerar la tarea realizada? ¿Qué implica, en este marco, respetar la dignidad de la persona? ¿Acaso tiene que ver con su capacidad de “ser persona capaz” de aprender para el trabajo?

## ESCUELA Y DISCAPACIDAD: CONSTITUCIÓN DE SUJETOS EDUCATIVOS Y EDUCADOS

Las políticas sociales y educativas no sólo permiten el ordenamiento de las estructuras sociales, económicas y culturales, configurando una deontología que incorpora normas a seguir y formas de hacer las cosas, sino que, en su concreción y diferimiento, constituyen subjetividades, visiones de mundo, que permiten pensar y pensarse, ac-

tuar de ciertas formas; es decir, constituir una determinada práctica social (Popkewitz, 1994). En este caso, las prácticas realizadas con y sobre las personas con discapacidad posibilitan apertura y transformaciones, esto bajo el discurso de una ciudadanía con derechos y obligaciones; sin embargo, también pueden colocar determinadas características personales o individuales (capacidades) como las más deseables y valiosas frente a la estructura societal y escolar.

Siguiendo a Foucault (2006), los procesos de gobierno de los otros no sólo pueden llevarse a cabo siguiendo una lógica arriba-abajo; esto es, el nuevo arte de gobierno, como él lo llamó, no es un acto de mera soberanía, de dominio y de fuerza en exceso cuya estrategia sea la instauración de un tipo de violencia directa sobre los sujetos, fuerza emanada de un determinado lugar que, de forma genérica, está colocado en la cúpula, ejerciendo presión hacia abajo para así lograr su cometido. Para este autor, la existencia de un Estado gubernamentalizado permite pensar a dicho arte de gobierno no sólo como un evento unilateral y unidireccional, sino más bien reticular, una relación dada en el plano cotidiano, de proximidad, mediante la consolidación de instituciones, consistentes en socializar a los sujetos y, en el mismo acto, construir subjetividades a partir de las relaciones establecidas y prácticas del sí mismo. Esto no quiere decir que dichos espacios institucionalizados sean lugares asépticos regidos por sus propios principios y lógicas de razonamiento; por el contrario, han sido gobernados por ideales y formas de ser, por determinados principios culturales y filosóficos, cuya hegemonía ha respondido a condiciones de emergencia epocales, a enunciados de verdad, a ordenamientos normativos (Bourdieu, 2009; Foucault, 1976 y 2006).

Las leyes y políticas, entre muchos otros dispositivos, han permitido la instauración, el montaje o desmontaje de visiones en torno a lo considerado como verdadero (Treviño, 2015). En el caso de las personas con discapacidad, su institucionalización permite ver las imágenes y subjetividades construidas a lo largo de la historia, producto de los encuentros y desencuentros con, por ejemplo, el aparato escolar, el médico, el psiquiátrico y el legal, entre otros (Álvarez-Uría, 1996).

La escuela, como institución social, sin duda ha colaborado en el plano simbólico con la producción de sujetos (Ball, 1990). No está de más recordar que además del seno familiar, las aulas son en donde más tiempo pasan los estudiantes; por tanto, es el lugar de socialización formal por antonomasia. Si a ello se agrega que dicha institución no es un ente libre, sino que se encuentra atravesada y gobernada por tecnologías y dispositivos normativos, teóricos, filosóficos que la dotan de sentido, su poder subjetivante puede sospecharse mayúsculo (Popkewitz, 1994). Si además se reconoce la existencia de una íntima relación entre los contenidos escolares y las formas de organización dictadas, y las estructuras sociales y económicas más amplias, se puede argüir cómo las subjetividades construidas en el aparato escolar son reflejo de un tipo de ejercicio de reproducción de la exterioridad (lo social) (Perrenoud, 2008).

En línea con lo anterior, la historia de la escuela está íntimamente relacionada con la historia social de una nación; por tanto, las visiones, el trato y los sistemas de razón impuestos hacia un determinado tipo de persona no son sólo propiedad intelectual de una institución, sino de un campo más amplio (Dubet, 2010). El caso de las personas con discapacidad no ha sido la excepción. Su incorporación o exclusión de determinadas instituciones ha sido una respuesta a las visiones constituidas desde diversos ámbitos. Uno de los más importantes fue el aparato biomédico que, con su carácter de cientificidad, hegemonizó en dispositivos estatales como la propia escuela, al grado de dictar las formas y las prácticas de los profesores, sus finalidades y propósitos (De la Vega, 2010).

Un aspecto de gran impacto del modelo biomédico fue en la propia subjetividad de las personas con discapacidad (Del Castillo, 2005). Los supuestos científicos producidos desde este arquetipo hicieron posible la instauración de formas de pensar la discapacidad, que si bien en muchos casos ayudaron a las personas, en otros obstaculizaron propuestas, como las emitidas por el discurso de los derechos humanos, al imponer muchas veces imágenes de enfermos eternos, cuya autonomía y autodeterminación se sospechaba inexistente (Jay, s. d.). El reproche al modelo biomédico es la instauración de una mirada hacia las personas con discapacidad como enfermas

o con deficiencias, colocando como horizonte ideal de llegada su curación o rehabilitación, estados “saludables”, visibles en la medida que la persona es “capaz” de hacer “cosas” como los demás, de funcionar cognitiva, psíquica y físicamente como el resto de la población (Broyna, 2009).

Y aunque el discurso de los derechos humanos ha instalado la dignidad de la persona como esencia insoslayable e inalienable, en la práctica dicha producción ha sufrido resistencias. Las discusiones entre la existencia de una humanidad *versus* un “estado primitivo” de los sujetos imposibilitó, desde el inicio, la oportunidad de considerarlos ciudadanos garantes de derechos y permitió la presencia de las sospechas en torno a si estas personas poseían o no tanta dignidad como las demás, o en qué medida podían ser consideradas sujetos morales, independientes, contribuir económicamente y ser funcionales, lo cual los acercaría más a las imágenes de normalidad circundantes de forma abundante en el espacio simbólico (Cuenca, 2012).

La imagen anterior ha repercutido significativamente en las formas en que las subjetividades de las personas con discapacidad se han producido, dando como resultado un tipo ideal de sujeto cuyo estado de plenitud está dado por el nivel o grado de funcionalidad que es capaz de presentar. En este sentido, en los siguientes apartados se desea mostrar un contenido de una cierta hegemonía de la capacidad en el ámbito educativo o como Toboso (2017) llamaría “capacitismo”, perspectiva ideológica rastreada en el mismo discurso de los derechos humanos.

#### ESCUELA: MIRADA DESDE LA INCLUSIÓN Y LA DIGNIDAD ¿SUPERACIÓN DE LA HEGEMONÍA DE LA CAPACIDAD?

En 2006, la CPDP, propuesta por México (ONU, 2016), marcó un antes y un después en torno a la dignificación de estas personas, sobre todo al haber logrado la personalidad jurídica; es decir, ser reconocidas como sujetos con autonomía para decidir sobre sus vidas sin que cualquier acto de excepción nublara sus deseos de vivir de forma in-

dependiente. Cabe señalar que esta cuestión no aparece en ninguno de los acuerdos precedentes en materia de discapacidad (¿mirada a la imposibilidad acaso?). Lo impensado fue pensado; poder casarse, trabajar, vivir de forma autónoma e independiente, entre muchas otras acciones, representaron algunos de los cambios propuestos.

En el mismo documento se instó a los Estados a garantizar un tipo de educación potenciadora en la constitución de subjetividades conforme a lo estipulado. Es así como la educación inclusiva se hace mucho más visible y pensable como forma escolar que garantice una formación con base en los derechos humanos (Booth y Ainscow, 2000). El problema con la escuela en este punto podría ubicarse desde su génesis y epistemología social subyacente (Popkewitz y Brennan, 2000). La lógica escolar siempre ha precisado de una serie de voluntades necesarias para que el acto educativo se lleve a cabo, implicando una serie de condicionamientos corporales y mentales para los sujetos escolares, entre los que destaca una firme intención de “aprendizaje”.

Aunque hace años se retiró de la representación colectiva la ineducabilidad de algunas personas y hace mucho que no puede hacerse un ejercicio de categorización bajo esta regla general, no obstante, hoy la división parece estar constituida bajo otras lógicas. Cabe señalar que, en sentido amplio, todos podríamos aprender muchas cosas, pero el aprendizaje referido por la estructura escolar no es precisamente el que sucede en una situación cotidiana cualquiera. El aprendizaje desde lo escolar implica, hegemonicamente, una serie de disposiciones frente a contenidos formales y científicos que son valiosos para las sociedades contemporáneas capitalistas y no capitalistas (Torres, 2011).

Desde esta perspectiva, la institución escolar puede ser vista como un campo (Bourdieu, 2002) que posee una serie de *habitus* que permiten pensar objetivamente lo escolar y posicionar dichas estructuras sobre los sujetos participantes en determinado intercambio simbólico. Frente a este campo, la interrogación parece subyacer a un debate epistemológico sobre los sentidos y saberes que van a conformar o estructurar lo escolar, quedando soslayado o en segundo

plano el papel de la dignidad de las personas escolarizadas en dichos espacios institucionalizados.

La escuela, además de señalar los conocimientos formales aprendidos por los estudiantes, tiene diversos dispositivos que le permiten dar cuenta del impacto de las acciones pedagógicas. Las mediciones de información y las estructuras de evaluación tradicionales han ejercido no sólo una imagen del deber sobre el saber, sino también voluntades de verdad, en donde lo tensionado es una idea de sujeto educado (Perrenoud, 2008).

En el momento mismo en que la escuela incorpora determinado estándar educativo deseable como resultado de una serie de acciones dispuestas en el día a día, se refuerza también un tipo de subjetividad deseable (Stobart, 2010). El problema en este punto es el énfasis en esta figura ideal pues, de forma simultánea, coloca en el terreno de lo no deseable a aquellos sujetos que no son, ni parecen ser poseedores de determinadas facultades; en otras palabras, que no son “capaces” de realizar actividades determinadas. Un ejemplo de lo anterior es el concepto de necesidades educativas especiales (NEE), popularizado en los setenta por el discurso de la integración educativa, cuyo uso, si bien ya está a la baja en los profesores y otros profesionales, continúa signando las formas en que se ha instaurado o traducido la subjetividad de las personas con discapacidad en el espacio escolar.

El corpus terminológico de esta propuesta política ha tendido a un tipo de sentido común, donde en lugar de pensar a la persona con NEE como sujeto de conocimiento y dignidad (Freire, 2004), ha recaído sobre él todo el peso de sus logros escolares. Ejercer su autonomía y autodeterminación se ha esencializado, colocando la necesidad “educativa” en la condición deficitaria del sujeto, olvidando con ello que en dicho acto de dominación está la presencia de estructuras objetivas arbitrarias desde las cuales se produce su subjetividad. ¿Quién dispone esa necesidad? ¿Existe auténticamente dicha necesidad? ¿Necesidad para qué o quién? (Vlachou, 2007). En cierto sentido, la dignidad de la persona con discapacidad se encuentra presente, en parte, ahí donde ha podido realizar un aprendizaje de lo escolar.

En México todavía existen sistemas educativos paralelos y, con ellos, espacios especiales para las personas con discapacidad. Si bien en la reciente política de inclusión se ha declarado el ideal de que preferentemente la educación que reciban estos colectivos sea en las aulas regulares, esto sólo será posible en la medida que dichos sujetos tengan las condiciones necesarias (SEP, 2020). Al parecer, prevalece una lógica de capacidad que marca la intensidad de dignidad o un tipo de voluntad que continúa siendo el binomio: grado de deficiencia-aprendizaje formal/escolar.

Lo anterior se ve agravado año con año, ya que las estructuras curriculares no están siendo habitadas por elementos que no sólo coloquen las habilidades y destrezas físicas y cognitivas por sobre cualquier otro aspecto. Si bien últimamente se ha introducido lo socioemocional, la resiliencia, etcétera, estos saberes parecen estar en relación de subordinación con el resto, además de haberse escolarizado rápidamente, al grado de poder ser enseñables, medibles y evaluables, en otras palabras, capitalizados.

La incorporación de nuevas competencias, habilidades y conocimientos refuerza el lugar ideal de llegada y coloca a las personas con discapacidad, sobre todo aquellas que no logran adquirir dichos saberes, en una situación de desventaja. Escasamente se observan otros sentidos de lo escolar, visiones que acerquen más a una lógica comunitaria, de redes de relaciones afectivas, de encuentros intersubjetivos, de interdependencia. El aumento del nivel de conocimientos, de diplomas, es decir, de capital cultural, no está coadyuvando a garantizar el derecho humano a la educación para estas personas, sobre todo en contextos donde los recursos son escasos y las condiciones individuales están sesgadas por situaciones de pobreza.

¿Qué tipo de dignidad se presenta en este marco? López (2014) hace una diferenciación entre la dignidad esencial y efectiva: la primera se entiende como lo que está dado como ser humano, inalienable al mismo, y la segunda representa lo que auténticamente puede estar presente en su vida, materializado en opciones reales y concretas. La pregunta en este punto es: ¿Qué tanta dignidad efectiva está presente desde el aparato escolar en los procesos de inclusión de estudiantes con discapacidad? ¿No será acaso que la cuestión de la

dignidad se ha quedado en mera abstracción, pues abordarla implica complejizar el espacio social y escolar, que está sustentado en las capacidades humanas como habilidades y destrezas?

#### LA CAPACIDAD COMO HEGEMONÍA EN LA ESCUELA: CONSTITUCIÓN DE UN TIPO DE SUBJETIVIDAD

Como ya se mencionó, la escuela se encuentra atravesada por un tipo de epistemología que premia la capacidad. El término *discapacidad*, si bien ha sufrido varias transformaciones, pasando de la idea de enfermedad, patología, a la de funcionamiento (Nussbaum, 2012; Toboso y Arnau, 2008), en su estructura textual todavía hace referencia a la falta de capacidad. En cierto sentido, la lógica de razonamiento colocada con el uso de estas categorías permite pensar el acto educativo desde una perspectiva binaria (Hiernaux, 2001); esto es, una estructura objetiva que da cuenta de dos posibilidades que se enfrentan: por un lado, una valoración, desde toda su positividad, a la integridad corporal, física e intelectual, frente a un lugar donde la “anormalidad” habita, debido a la ausencia de dichas disposiciones (Toboso, 2017).

Pensar en la capacidad implica una serie de prácticas tanto del lenguaje como de aspectos materiales, donde los sujetos son ubicados en el espacio social, desde su supuesta valía, por lo que son capaces de hacer. Desde este marco, todo aquello que en relación con la capacidad se ha colocado en el terreno de lo no deseable, potencia una lógica que implica una imagen de no ser funcional en determinada sociedad.

Lo anterior es el espacio representacional desde el cual hoy sigue instaurada la escuela como institución del saber formal y científico, encargada de la formación del ciudadano “inteligente”. Las personas con discapacidad, aunque posiblemente no de forma consciente, han sido minimizadas en la medida que esta opción de existencia se potencializa sin cesar, no sólo a través de las estructuras educativas, sino también de las sociales y económicas. Mientras la escuela se

ubique bajo la hegemonía de la capacidad, va a ser muy difícil para la dignidad efectiva ocupar un papel central.

En este punto, la interrogación frontal a esta institución gira en torno a los sentidos de la misma. ¿Es la escuela un lugar en donde se capacita la mano de obra para que pueda trabajar; es decir, se forma a trabajadores productivos? ¿O es un lugar que permite la constitución de subjetividades bajo una lógica de derechos humanos que cuida de la dignidad de las personas y las apoya, desde una perspectiva del cuidado al otro, para constituirse como sujetos autónomos?

Si bien este escenario no parece dejar “bien paradas” a algunas personas con discapacidad, la realidad es que no todas han sido excluidas. Hoy vemos circular diversas imágenes de aquellos que han logrado “ser capaces”; es decir, han podido terminar una carrera universitaria, incluso son referentes en su campo disciplinario, realizan algún deporte o son campeones en alguna competencia paraolímpica. Los titulares de estas noticias dan cuenta de lo bien recibidas que son y, bajo la bandera de inclusivas, se señala el éxito del sujeto por haber superado todas las barreras. No obstante, ¿esas imágenes que representan a las personas con discapacidad son el único lugar de llegada cuando se tiene una discapacidad? ¿Cuáles son las subjetividades que desde la estructura societal y escolar se están colocando como deseables para las personas con discapacidad? ¿Dichos lugares de llegada son posibles para todos o más bien son disposición para algunos? ¿Qué procesos de diferenciación establecen y qué desigualdades legitiman?

Al parecer, esta hegemonía de lo capaz permite no sólo valorar algunas cuestiones en torno a la integralidad de las personas como sujetos funcionales, sino también posibilita pensarse y desear ser; esto es, permite un tipo de ejercicio del sí mismo, en donde la constitución subjetiva se relaciona a partir de su cercanía/lejanía entre el estado “real” y el deseado. Lo anterior no sólo incide en lo social, también se ha reforzado día a día desde la propia maquinaria escolar. Esa imagen de lo capaz altamente valorada es reafirmada en las prácticas cotidianas que los profesores y demás profesionales de la educación realizan, a través de la estructura curricular que impone

una subjetividad deseable y con la cual se mide a los estudiantes constantemente.

La escisión marcada permite pensar a las personas con discapacidad no como colectivo, sino en ciertas casillas organizadas de acuerdo con una tipología, estructurada a partir de los logros posibles y el funcionamiento demostrado. En cierto sentido, se hace presente un nuevo esquema, cuyo resultado, más que reforzar la unidad, posibilita nuevas formas de desigualdad. Se mira con asombro y admiración a los que lo han logrado, pero la mirada no es la misma para los que no lo han hecho. ¿De quién es la responsabilidad del éxito o fracaso? ¿Es una cuestión pública o privada? ¿Será que la persona con discapacidad no tuvo la suficiente voluntad?

En este lugar casi paradójico no es el exterminio de la capacidad lo que debe realizarse, sino su diálogo con aquello que no es todavía, pero que potencialmente podría serlo (Cuenca, 2012); un proceso de síntesis desde la diversidad de existencias, dirigido a una vida “decente”, sin importar su nivel intelectual o grado de habilidad. Esto sería una educación escolar auténticamente basada en la dignidad de las personas y, por ende, bajo una perspectiva de derecho humano e inclusiva, lo cual sin duda la acercaría más al ideal de educación como derecho. Como ya se ha mencionado, si bien esto es visible desde la propia escuela, el espacio social no está exento; ni siquiera el propio discurso de los derechos humanos ha escapado a este tipo de hegemonía de la capacidad.

## **DERECHOS HUMANOS Y DISCAPACIDAD E INCLUSIÓN:**

### **¿DIGNIDAD O CAPACIDAD?**

Para Hunt (2009), los derechos humanos se articulan a partir de tres componentes básicos: uno es su carácter de naturalidad, es decir, su grado de inmanencia con lo que puede ser considerado humano; su emergencia de ser para todos, su igualdad, y su ser universal, el cual remite a la posibilidad de su existencia omnipresente. Aunque su matiz de naturalidad fue el que menor conflicto tuvo a la hora de ponerse en práctica, no ocurrió así con las cuestiones de igualdad

y universalidad. La historia de los derechos humanos ha mostrado que, lejos ser un tema dado, ha significado la materialización de distintas fuerzas cuyo fin era la posesión de su contenido y su poder de significación.

Roniger entiende los derechos humanos como “los derechos fundamentales de las personas, de respeto a su integridad, dignidad personal y ejercicio social de sus capacidades” (2018: 13). En sus palabras, un derecho a tener derechos. Producto de la segunda mitad del siglo xx, los derechos humanos tienen un papel central en muchos temas de actualidad, sobre todo en problemáticas donde se pueden identificar relaciones asimétricas, estructuras opresivas, discriminación estructural (Solís, 2017), violencia y marginación de sujetos.

Bénédicte Dembour ha identificado cuatro perspectivas sobre los derechos humanos que divergen en su aproximación. Hay quien los estudia como naturales (inmanentes a la condición humana), deliberativos (o sea, producto de negociaciones), confrontacionales (el resultado de luchas por lograr su reconocimiento) o bien “discursivos” (efectivos cuando permean el lenguaje de las personas (Roniger, 2018: 17-18).

De esta forma, habría que pensar que la historia de los derechos humanos es una historia de su contexto, de su lugar de enunciación, de sus accidentes, de sus anclajes y negaciones. En este marco, la historia de la discapacidad y los derechos humanos no ha sido un evento simple de abordar, por el contrario, la hace pensar como una cuestión política, lo cual no sólo precisa la presencia del Estado, sino también de aspectos simbólicos, antagonismos, relaciones de fuerza y de poder (Mouffe, 1993).

El binomio derechos humanos y discapacidad ha mostrado una suerte de relaciones traducidas en intercambios, a veces violentos, en torno a la figura fundacional del hombre, la persona, el sujeto, el ser humano; miradas que han intentado humanizar las formas de interactuar, pero al hacerlo, han totalizado espacios referenciales sobre las figuras casi míticas que debe representar al hombre dentro del cuadro de la naturaleza. En este marco se ha olvidado que tal

mirada representa sólo una forma que políticamente es aceptada en determinada episteme de época.

Lo anterior no sólo responde a una cuestión organizacional, sino también estética y política, y está íntimamente aparejada con lo moral. Esta visión universal de derechos humanos trajo consigo una imagen también universal de lo que es ser humano, una especie de unificación identitaria, en donde las características descriptivas conferidas debían estar presentes en todos. Dicha operación, si bien posibilitó un cambio en las vidas de los sujetos, también incorporó otras problemáticas no previstas.

La construcción subjetiva realizada no benefició a todos por igual, dado que el ciudadano no era “cualquiera”, sino una identidad determinada. Un tipo de hombre promedio que en la realidad es una figura inexistente y que funciona como espacio aspiracional. Los derechos humanos *de facto* no se aplicaron a todas las personas, fue a pie de lucha que paulatinamente los colectivos iniciaron su incorporación. Pero en el proceso, las subjetividades se fueron adecuando a la mirada universal, visión dada desde un inicio y basada en un tipo ideal de sujeto: el varón de clase alta, privilegiado, presente en todas las facultades mentales (Hunt, 2009). ¿Qué tipo de reformulaciones de lo “humano” permitieron “incluir” a las personas con discapacidad? Y ¿cómo han posibilitado esas miradas su educación en espacios escolarizados?

Al parecer, en el momento mismo en que el discurso de los derechos humanos llega y trastoca la lógica escolar, se ha articulado con otro discurso que no niega la importancia de la dignidad, pero que la ha colocado, desde el ámbito curricular, hasta el último lugar en la larga lista de contenidos y saberes escolares (Estévez, 2001). La discusión por la dignidad ha quedado en el ámbito jurídico, escasamente interesante cuando se habla de inclusión en el espacio escolar.

La educación inclusiva, aquella que pretende dar cabida a todos por igual en los mismos espacios, muchas veces ha caído en la misma trampa al haber confundido el acto educativo basado en la dignidad con una visión capacitista de lo escolar, donde la calidad educativa y el éxito están directamente relacionados con las posibilidades de los

estudiantes con discapacidad de adquirir los aprendizajes marcados por el currículum escolar (Echeita, 2014; Bolívar, 2005).

Dentro del discurso de los derechos humanos, si bien se ha cuestionado el racismo o el sexismo, no ha pasado así con el tema de la discapacidad y el capacitismo (Toboso, 2017). Todavía derechos como el trabajo y la educación siguen siendo los puntos nodales que articulan las representaciones y visiones en torno al ciudadano de derecho. Un ejemplo se tiene en la misma definición de la CDPD, donde se entiende a la discapacidad como la condensación de la condición deficitaria de un sujeto y las barreras para su participación, dando por hecho que el déficit es una cuestión del sujeto, sin pensar que lo funcional está relacionado con esas barreras; es decir, lo deficitario también es una construcción social.

Dignidad y capacidad podrían convivir siempre y cuando la segunda no ocupe el lugar de lo hegemónico en el discurso social y educativo; de hacerlo, es posible que las personas con discapacidad nunca pasen de ser consideradas “ciudadanos de segunda”. Por otra parte, la dignidad no puede quedarse en un plano de abstracción, debe ser efectiva y es ahí donde se encuentra el principal reto de dicha articulación.

## CONSIDERACIONES FINALES

El tema de los derechos humanos y la discapacidad, desde el espacio escolar, es sin duda un trabajo de justicia curricular, una elaboración reflexiva que permite repensar sus sentidos, sobre todo aquello considerado como lo humano y que lo dignifica como tal. Dicha reflexión debe ir en torno a interrogar una idea naturalizada de ciudadanía, sustentada en una serie de disposiciones que permiten al sujeto contribuir a la estructura societal; visión que opera de forma hegemónica desde el aparato escolar y que no sólo goza de buena salud, sino que, al parecer, ha jugado como potenciador de visiones particulares y de formas de existencia consideradas como capaces.

Los derechos humanos de las personas con discapacidad han colocado su derecho a la educación como punto nodal que puede

articular los ámbitos futuros y presentes en donde se relacionará. Sin embargo, dichas formulaciones no han marcado el amplio perfil capacitista, defendido y naturalizado como forma ideal de estar. Si bien la respuesta para lograr el cumplimiento del derecho a la educación no es cambiar lo avanzado en materia de derechos humanos, es necesario construir otras formas de reflexionar sobre el tema, lo que implica, de entrada, la interrogación constante de los discursos “inclusivos” (Bourdieu y Wacquant, 2008); interrogar ahí donde lo naturalizado a raíz del uso del lenguaje ha traído como resultado desigualdades legítimas.

El punto de llegada es pensar el sentido de la educación en clave de dignidad, de dignidad efectiva, que no sólo está presente cuando los funcionamientos se activan de forma eficaz y eficiente en el ser humano, sino como potencia, como deseo, relacionado con un acto de comunidad. La CDPD puede representar ese avance, pues en cierto sentido se aleja del uso y la práctica tradicional de los derechos humanos; sin embargo, no se debe pensar como un documento acabado, sino como una herramienta de trabajo dinámica, con posibilidades de mejora, cuya tarea en la actualidad será coadyuvar a discutir que el derecho a una educación dignificadora inicia como un acto de cuidado hacia el otro.

## REFERENCIAS

- Álvarez-Uría, Fernando (1996), “La configuración del campo de la infancia anormal”, en Barry Franklin (comp.), *Interpretación de la discapacidad. Teoría e historia de la educación especial*, Barcelona, Pomares-Corredor, pp. 90-120.
- Ball, Stephen (1990), “La gestión como tecnología moral. Un análisis ludista”, en Stephen Ball (comp.), *Foucault y la educación. Disciplinas y poder*, Madrid, Morata, pp. 155-168.
- Barton, Len (2008), *Superar las barreras de la discapacidad*, Madrid, Morata.
- Barton, Len (1998), *Discapacidad y sociedad*, Madrid, Morata.

- Bolívar, Antonio (2005), “Equidad educativa y teorías de la justicia”, *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 3, núm. 2, pp. 42-69.
- Booth, Tony y Mel Ainscow (2000), *Índice de Inclusión. Desarrollando el aprendizaje en las escuelas*, Bristol, CSIE.
- Bourdieu, Pierre (2009), *El sentido práctico*, México, Siglo XXI.
- Bourdieu, Pierre (2002), “Algunas propiedades de los campos”, en *idem*, *Campo de poder, campo intelectual*, Buenos Aires, Montessor, pp. 119-126.
- Bourdieu, Pierre y Loïc Wacquant (2008), *Una invitación a la sociología reflexiva*, México, Siglo XXI.
- Brogna, Pierre (2009), “Las representaciones de la discapacidad: la vigencia del pasado en las estructuras sociales presentes”, en Patricia Brogna (comp.), *Visiones y revisiones de la discapacidad*, México, FCE, pp. 157-187.
- Brogna, Patricia (2014), *Adulter, trabajo y discapacidad. El trabajo de crecer*, México, Trillas.
- Cuenca, Patricia (2012), “Sobre la inclusión de la discapacidad en la teoría de los derechos humanos”, *Revista de Estudios Políticos*, núm. 158, pp. 103-137.
- CNDH (2016), Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo Facultativo, México, <<https://www.cndh.org.mx/sites/default/files/documentos/2019-05/Discapacidad-Protocolo-Facultativo%5B1%5D.pdf>> consultado el 10 de junio, 2020.
- Del Castillo, Alberto (2005), “Médicos y pedagogos frente a la degeneración racial: la niñez en la Ciudad de México, 1876-1911”, en Claudia Agostoni y Elisa Speckman (ed.), *De normas y transgresiones. Enfermedad y crimen en América Latina 1850- 1950*, México, UNAM, pp. 83-108.
- De la Vega, Eduardo (2010), *Anormales, deficientes y especiales. Genealogía de la educación especial*, Buenos Aires, Noveduc.
- Dubet, François (2010), *Repensar la justicia social*, México, Siglo XXI.
- Echeita, Gerardo (2014), *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*, Madrid, Narcea.

- Estévez, Ariadna (2001), “Transición a la democracia y derechos humanos en México: la pérdida de integralidad en el discurso”, *Revista de Investigación Social Andamios*, vol.3, núm. 6, pp. 7-32.
- Fournier, Arturo (2010), “La inclusión: mecanismo para dar contenido a los derechos humanos. El caso de Costa Rica”, *Revista de Derecho Electoral*, núm.10, pp. 1-31.
- Foucault, Michel (2006), *La gubernamentalidad. Seguridad, territorio, población*, Buenos Aires, FCE.
- Foucault, Michel (1976), *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*, México, Siglo XXI.
- Fraguas, Lourdes (2015), “El concepto de derechos fundamentales y las generaciones de derechos”, *Revista Anuario del Centro de la Universidad Nacional de Educación a Distancia de Calatayud*, núm. 21, pp. 117-136.
- Freire, Paulo (2004), *Pedagogía de la autonomía*, Sao Paulo, Paz e Terra.
- Giné, Climent (2009), “Aportaciones al concepto de inclusión. La posición de los organismos internacionales”, en *idem* (coord.), *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado*, Barcelona, Universitat de Barcelona, pp. 13-24
- Hernández, Mario (2018), “Contractualismo y discapacidad. Hacia una crítica del capacitismo y el contrato funcional desde la obra de Carole Pateman”, *Revista de Filosofía*, núm. 9, pp. 295-322.
- Hiernaux, Pierre (2001), “El pensamiento binario. Aspectos semánticos, teóricos y empíricos”, *Recherches Sociologiques*, núm. 32, pp. 25-37.
- Hunt, Lynn (2009), *La invención de los derechos humanos*, Barcelona, Tusquets.
- Jay, Stephen (s.d.), *La falsa medida del hombre*, Buenos Aires, Ediciones Orbis.
- León, María José (2012), *Educación inclusiva. Evaluación e intervención didáctica para la diversidad*, Madrid, Síntesis.
- López, Martín (2014), “Ser persona y hacerse persona en el cambio de época: desafíos para la formación integral en la escuela y la universidad”, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. 44, núm. 3, pp. 61- 81.
- Mouffe, Chantal (1993), *El retorno de lo político*, Barcelona, Paidós.

- Nussbaum, Martha (2012), *Crear capacidades: propuesta para el desarrollo humano*, Barcelona, Paidós.
- Oliver, Mike (1998), “¿Una sociología de la discapacidad o una sociología discapacitada?”, en Len Barton (comp.), *Discapacidad y sociedad*, Madrid, Morata, pp. 34-58.
- ONU (2008), Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, <<https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>>, consultado el 3 de mayo, 2020.
- ONU (1948), Declaración Universal de los Derechos del Hombre de 1948, París, <<https://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/>>, consultado el 3 de mayo, 2020.
- Perrenoud, Philippe (2008), *La construcción del éxito y del fracaso escolar*, Madrid, Morata.
- Popkewitz, Thomas (1994), “Política, conocimiento y poder: algunas cuestiones para el estudio de las reformas educativas”, *Revista de Educación*, núm. 305, pp. 103-137.
- Popkewitz, Thomas y Marie Brennan (2000), “Reestructuración de la teoría social y política en la educación: Foucault y una epistemología social de las prácticas escolares”, en *idem* (comps.), *El desafío de Foucault*, Barcelona, Pomares-Corredor, pp. 17-52.
- Quinn, Gerard y Theresia Degener (2002), *Derechos humanos y discapacidad. Uso actual y posibilidades futuras de los instrumentos de derechos humanos de las Naciones Unidas en el contexto de la discapacidad*, Nueva York, ONU.
- Plá, Sebastián (2018), *Calidad educativa: historia de una política para la desigualdad*, México, UNAM.
- Roniger, Luis (2018), *Historia mínima de los derechos humanos en América Latina*, México, El Colegio de México.
- SEP (2020), Estrategia Nacional de Educación Inclusiva, México.
- Solís, Patricio (2017), *Discriminación estructural y desigualdad social*, México, Conapred.
- Stobart, Gordon (2010), *Tiempos de pruebas: Los usos y abusos de la evaluación*, Madrid, Morata.
- Toboso, Mario (2017), “Capacitismo”, en Raquel Lucas Platero, María Rosón y Esther Ortega (eds.), *Barbarismos queer y otras esdrújulas*, Barcelona, Bellaterra, pp. 73-81.

- Toboso, Mario y María Soledad Arnau (2008), “La discapacidad dentro del enfoque de capacidades y de Amartya Sen”, *Aracuaría, Revista Iberoamericana de Filosofía, Política y Humanidades*, núm. 20, pp. 64-94.
- Torres, Jurjo (2011), *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*, Madrid, Morata.
- Treviño, Ernesto (2015), *La educación superior y el advenimiento de la sociedad del conocimiento*, México, ANUIES.
- Urmeneta, Xabier (2010), “Discapacidad y derechos humanos”, *Norte de Salud Mental*, vol. 8, núm. 38, pp. 65-74.
- Victoria, Jorge (2013), “El modelo social de la discapacidad: Una cuestión de derechos humanos”, *Boletín Mexicano de Derecho Comparado*, núm. 138, pp. 1093-1109.
- Vlachou, Anastasia (2007), *Caminos hacia una educación inclusiva*, Madrid, La Muralla.



# AVATARES DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN 53 DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD: ANÁLISIS DESDE LAS POLÍTICAS PÚBLICAS

*Judith Pérez-Castro*

## INTRODUCCIÓN

El debate en torno a la educación como derecho humano tiene una larga historia, que se ha expresado en diferentes documentos internacionales, desde la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948, hasta la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de 2006. En 2015, la Asamblea General de las Naciones Unidas adoptó la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, en donde se determinaron los objetivos a alcanzar a escala mundial en los próximos 15 años. Particularmente, el objetivo 4 plantea: “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” (UNESCO, 2016: 20). Lo anterior está sustentado en tres principios: la educación como un derecho humano fundamental y habilitador; como bien público que los Estados deben asegurar, y la igualdad de género (UNESCO, 2016).

Pero cumplir con este derecho tiene múltiples implicaciones para los sistemas educativos, ya que se requiere asumir un enfoque que reconozca la igualdad en dignidad de todas las personas y que, al mismo tiempo, valore la diversidad como rasgo característico de la condición humana. También se necesitan políticas que contribuyan tanto al logro de la equidad educativa como al éxito académico de los educandos; diseñar currículos que brinden una base común para los aprendizajes y que, a la par, respondan a las distintas nece-

sidades de los alumnos, y —no menos importante— construir condiciones institucionales que permitan la participación y convivencia de todos, independientemente de su origen, capacidades y características individuales o sociales.

En suma, como advierten Duk y Murillo (2016), la educación inclusiva supone un enorme reto para los sistemas de enseñanza, los cuales se ven en el dilema de brindar una educación que responda a las diferencias individuales y culturales de los estudiantes y, a la vez, trabajar con estructuras que garanticen la igualdad de condiciones y el reconocimiento de la diversidad. Este componente dilemático se acentúa más cuando se trata de las personas con discapacidad, quienes durante mucho tiempo fueron excluidas de las instituciones, segregadas a la educación especial o marginadas en las escuelas regulares. Y aunque desde los años noventa del siglo xx el enfoque de la inclusión ha ido cobrando fuerza en muchos países, aún tiene que lidiar con diversas barreras.

En este capítulo analizamos los alcances que el reconocimiento del derecho a la educación tiene en las oportunidades de las personas con discapacidad. Con este propósito, en primer lugar hacemos una revisión de algunos de los instrumentos internacionales más importantes que han abordado esta problemática, haciendo hincapié en los enfoques que los sustentaron. Posteriormente, analizamos los principales obstáculos que inciden en la garantía a este derecho, para después exponer los avances que se han dado en esta materia en nuestro país, así como los asuntos que aún necesitan resolverse. Por último, presentamos algunas consideraciones generales sobre el objeto aquí tratado.

## EL LARGO CAMINO DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN PARA LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD

Aunque la educación es considerada un medio fundamental para el crecimiento económico y el desarrollo social e individual, ésta no siempre ha sido un derecho al alcance de todos, especialmente durante la segunda mitad del siglo xx, cuando la perspectiva económi-

ca de la educación fue la tendencia dominante en los sistemas y las políticas públicas de muchos países (Nussbaum, 2009). Sin embargo, a la par surgieron voces que pugnaron por rescatar la dimensión humanista de la educación, especialmente de cara al incremento de los problemas sociales y de los daños que la especie humana estaba haciendo al planeta. Desde este enfoque, la base de la educación debe ser el respeto a todos los seres humanos y la igualdad en derechos a una serie de oportunidades básicas (Nussbaum, 2009); es decir, se busca que ésta tenga una impronta crítica e igualitaria desde los primeros niveles educativos.

La educación fue reconocida por primera vez como un derecho en la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948, que en su artículo 26 establece:

Toda persona tiene derecho a la educación. [Ésta] tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz (ONU, 1948: 54).

La declaración sostiene que los derechos en ella contenidos son inalienables para todos, independientemente del color, raza o etnia, sexo, edad, situación migratoria, ciudadanía, casta, religión, orientación sexual y discapacidad (ONU, 1948: VI); no obstante, como posteriormente reconocería la propia Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2020), ni en ella, ni en la Convención Relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza (UNESCO, 1960), la discapacidad se incluyó como parte de los factores que podían generar exclusión, discriminación, limitación, desventaja o algún otro tipo de distinción en la educación.

Para las personas con discapacidad, el proceso de inclusión ha sido particularmente complejo, entre otras cosas, por el estigma que se les atribuye debido a sus diferencias con respecto a los considera-

dos “normales”. Con base en esto, se ha naturalizado la idea de que no pueden acceder a la educación regular o que asignarlos a instituciones “especializadas” es beneficioso para ellos. Y aunque cada vez hay una mayor difusión sobre sus derechos, la idea de “iguales pero separados” continúa vigente en muchos países y en múltiples esferas de la vida social (Palacios, 2008: 167-168), entre ellas en la educación, de manera que se sigue justificando o, incluso, exigiendo que sean enviadas a la educación especial.

El Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (OHCHR, 1966) se considera el primer paso en el cambio de perspectiva sobre la discapacidad en la legislación internacional y, a pesar de que en dicho instrumento esta condición tampoco se encuentra de manera explícita, introdujo la idea de que había colectivos que necesitaban una mayor protección para poder disfrutar de sus derechos. Años después, en el marco del Programa Mundial de Acción sobre las Personas con Discapacidad, el secretario general subrayaría la relevancia del pacto argumentando que “la discapacidad está estrechamente vinculada a factores económicos y sociales” (OHCHR, 1994: s. n. p.; traducción propia) y que muchas de estas personas no tenían satisfechas sus necesidades básicas, ni asegurados sus derechos.

Incluso en países que tienen un nivel de vida relativamente alto, a las personas con discapacidad se les niega con mucha frecuencia la oportunidad de disfrutar toda la gama de actividades económicas, derechos sociales y culturales reconocidos por el Pacto (OHCHR, 1994: s. n. p.; traducción propia).

Con este impulso y como una manera para llenar el vacío jurídico que había hasta ese momento, se emitió la Declaración de los Derechos del Retrasado Mental (ONU, 1971) y cuatro años después la Declaración de los Derechos de los Impedidos (ONU, 1975), en las que se reconoció a la educación como parte de los derechos sociales de estas personas. Las dos representaron un gran avance en la materia porque, a pesar de su sesgo hacia la perspectiva médico-rehabilitadora, fueron los primeros esfuerzos por considerar explícitamente

a las personas con discapacidad como titulares de derechos (Palacios y Bariffi, 2007).

En la década siguiente se promulgaron el Programa de Acción Mundial para los Impedidos (ONU, 1982) y la Convención sobre los Derechos del Niño (UNICEF, 1989). El primero tuvo como objetivo el mejoramiento de las condiciones de vida de este colectivo social a partir de los principios de igualdad de derechos, plena participación y equiparación de las oportunidades. En específico, en el tema de la educación planteaba que las personas con discapacidad tenían el mismo derecho que las demás y que los Estados parte debían adecuar sus marcos legales para integrarlos a todos, independientemente del tipo o gravedad de la deficiencia (ONU, 1982). Advertía que el principio de igualdad de derechos no significaba pasar por alto las diferencias y proponía que los servicios educativos debían ser individualizados, localmente accesibles, universales y brindar diferentes opciones, de acuerdo con las necesidades de cada comunidad (ONU, 1982).

Por su parte, la Convención sobre los Derechos del Niño, con base en los principios de no discriminación y el interés superior del menor, aborda la educación desde el enfoque de las necesidades educativas especiales (NEE), para “lograr su autosuficiencia e integración activa en la sociedad” (UNICEF, 1989: 18). Su planteamiento abarca desde la capacitación, los servicios sanitarios y de rehabilitación, hasta la formación para el empleo y las oportunidades de esparcimiento. Asimismo, exige a los Estados parte el cumplimiento progresivo de este derecho, en igualdad de oportunidades para todos los niños y niñas (UNICEF, 1989).

Estos dos documentos permiten ver el paso del modelo médico-rehabilitador hacia el integracionista, este último centrado en las NEE y en estrategias que buscaban incorporar a los niños, niñas y jóvenes “desde las escuelas segregadas hacia las ‘normales’, a las que imparten la cultura, los valores y los contenidos de la cultura dominante” (Parrilla, 2002: 16-17). Pese a ello, la articulación hecha por el Programa de Acción Mundial para los Impedidos entre igualdad de derechos, participación plena y equiparación de las oportuni-

des, le permitió asumir una postura que se inclinó más hacia la superación de las barreras educativas que hacia la normalización.

Durante la década de los noventa, el debate en torno a los derechos de las personas con discapacidad se fortaleció, en gran medida, por la lucha de los activistas y las organizaciones de la sociedad civil, así como por la consolidación de los estudios sobre discapacidad como disciplina académica. En este contexto, se celebraron las conferencias mundiales sobre Educación para Todos, en Jomtien, Tailandia (UNESCO, 1990), y sobre Necesidades Educativas Especiales, en Salamanca, España (UNESCO, 1994), de las que se desprendieron sendas declaraciones que reorientaron el camino que venían siguiendo los sistemas educativos.

La Declaración Mundial sobre Educación para Todos situó a la educación como un elemento central en la política de desarrollo humano y orientó sus esfuerzos a mejorar su calidad para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje (NBA) de niños, jóvenes y adultos (UNESCO, 1990). Para lograrlo, propuso distintas medidas que, para los fines de este capítulo, hemos agrupado en dos grandes ejes: el primero incluye acciones para la equidad, como universalizar el acceso a la educación básica, mejorar la adquisición y los resultados de aprendizaje, diversificar los medios para satisfacer las NBA y mejorar las condiciones institucionales; el segundo eje comprende las condiciones para el logro de una educación para todos, como implementar políticas intersectoriales en la educación básica, desarrollar condiciones justas y equitativas para atender las NBA, movilizar los recursos institucionales humanos y financieros, y atraer la participación de otros agentes del sector público y privado. Aunque en esta declaración prevaleció la mirada integracionista, fue un paso más hacia la consolidación del derecho a la educación, porque demandó mayor atención a las necesidades de la población con discapacidad, al tiempo que proponía “tomar medidas para garantizar a esas personas, en sus diversas categorías, la igualdad de acceso a la educación como parte integrante del sistema educativo” (UNESCO, 1990: 5).

El segundo documento, la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994), partió de cinco ideas fundamentales: 1) la educación es un

derecho del que deben gozar todos los niños y niñas para alcanzar un bagaje aceptable de conocimientos; 2) cada niño y niña tiene rasgos, capacidades, intereses y necesidades de aprendizaje privativos; 3) los sistemas y programas educativos deben considerar esta diversidad en su diseño e implementación; 4) las personas con NEE deben acceder a las escuelas regulares, para lo cual se tiene que recurrir al uso de pedagogías centradas en el educando, y 5) la integración a las escuelas regulares es el medio más eficaz para la educación de los niños y niñas, así como para eliminar las actitudes discriminatorias.

Al igual que el Programa de Acción Mundial (ONU, 1982), la Declaración de Salamanca centró la mirada en las NEE y, en menor medida, en las barreras; la diferencia fue que a partir de ese momento se extendió hacia todos los niños, niñas y jóvenes “cuyas necesidades se derivan de su capacidad o sus dificultades de aprendizaje” (UNESCO, 1994: 6). Con el tiempo, esta noción fue objeto de críticas porque su atención parecía estar en el déficit de los educandos o, cuando menos, así se le interpretó; no obstante, en su momento las NEE buscaron ir más allá de las características individuales de los estudiantes para enfocarse en el currículum, las estrategias de enseñanza y la organización escolar (Ainscow, 2004), lo que abrió la posibilidad de mirar críticamente la labor de los sistemas educativos.

En medio de estas dos conferencias, se emitieron las Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad (ONU, 1993), las cuales marcaron un precedente acerca del tratamiento y la protección de estos individuos (Palacios y Bariffi, 2007). Su objetivo era asegurar la igualdad en derechos y libertades de la población con discapacidad, poniendo especial atención en los más vulnerables. Con respecto a la educación, el artículo 6 planteaba que ésta debía brindarse bajo el principio de igualdad de oportunidades; para lograrlo, se formularon varios puntos, que sintetizamos en seis ejes: 1) la creación de contextos integrados; 2) la ampliación de la educación obligatoria para los niños, niñas y jóvenes con discapacidad; 3) el diseño políticas claras y planes de estudio flexibles y adaptables; 4) la integración paulatina de los sistemas de enseñanza especial y regular; 5) la provisión de apoyos por parte de las escuelas regulares para la incorporación de los educandos, y

6) la participación de la comunidad, grupos o asociaciones de personas con discapacidad (ONU, 1993).

Las normas fueron el primer instrumento que buscó ir más allá del enfoque integracionista, al proponer la unificación entre el sistema especial y el regular, más que la adaptación de los estudiantes con discapacidad a este último. Aunque no fue vinculante, en su artículo 15 (ONU, 1993) considera el establecimiento de las bases jurídicas en las legislaciones nacionales para el ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad, incluyendo la educación.

Después de este recorrido, finalmente en 2006 la Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) adoptó la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) (ONU, 2006), que constituye el primer tratado de derechos en el ámbito de la discapacidad con carácter vinculante. Su punto de partida es el reconocimiento de la discapacidad como una condición que surge de la interacción entre las deficiencias de las personas y las barreras del entorno, y que impide la participación de los individuos en la vida social, de manera plena, efectiva y en igualdad de condiciones.

La CDPD se sustenta en dos principios fundamentales: la igualdad y la no discriminación (ONU, 2006); el primero remite a la intervención efectiva de los Estados parte para que las personas con discapacidad se beneficien de la ley al igual que el resto de sus ciudadanos, mientras que el segundo se refiere a la prohibición de cualquier práctica, recurso o procedimiento que atente contra la dignidad y los derechos de estas personas por motivos de su condición de vida (ONU, 2006). A ellos se suman otros principios, como el respeto por la dignidad inherente de cada persona, la autonomía e independencia de los individuos, la participación e inclusión social plenas y efectivas, el respeto por la diferencia y la aceptación de las personas con discapacidad, la igualdad de oportunidades, la accesibilidad, la igualdad entre el hombre y la mujer, y el respeto por el desarrollo de las facultades de los niños y niñas con discapacidad, así como por su derecho a resguardar su identidad.

Con respecto a la educación, el artículo 24 establece que:

Los Estados parte reconocen el derecho de las personas con discapacidad. Con miras a hacer efectivo ese derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados parte asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles así como la enseñanza a lo largo de toda la vida (ONU, 2006: 19).

Un sistema de este tipo tiene como fines:

- 1) Desarrollar plenamente el potencial humano y el sentido de la dignidad y la autoestima, y reforzar el respeto por los derechos humanos, las libertades fundamentales y la diversidad humana.
- 2) Desarrollar al máximo la personalidad, los talentos y la creatividad de las personas con discapacidad, así como sus aptitudes mentales y físicas.
- 3) Hacer posible que las personas con discapacidad participen de manera efectiva en una sociedad libre (ONU, 2006: 19).

La CDPD recoge varios de los planteamientos del modelo social de discapacidad, un esfuerzo que ya se había iniciado desde las normas. No obstante, su fortaleza reside en que, a lo largo de sus 50 artículos, logra unir de manera consistente el modelo social con la perspectiva de los derechos humanos (Palacios, 2008), lo que se refleja en las medidas que propone, como la implementación de ajustes razonables y apoyos necesarios; el diseño de estrategias personalizadas; el uso de diferentes lenguajes, modos y medios de comunicación para las personas ciegas, sordas o sordociegas; la formación de profesores y de profesionales de apoyo, incluidos los maestros con discapacidad, en estrategias, técnicas y materiales educativos adecuados; así como el acceso a la educación superior y la educación para la vida. Por último, la CDPD compromete a los Estados parte a promover y salvaguardar los derechos humanos de estas personas, especialmente aquellas que requieren de apoyos más dirigidos (ONU, 2006).

## OBSTÁCULOS PARA EL CUMPLIMIENTO DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN

La CDPD reconoce el derecho a la educación y a la educación inclusiva de las personas con discapacidad, con base en los principios de igualdad y no discriminación. No obstante, su cumplimiento ha impuesto una serie de retos a los sistemas educativos nacionales, que van desde aspectos operativos como las adaptaciones físicas, hasta cuestiones más complejas como la reorientación de los currículos. En este apartado discutiremos algunas cuestiones que limitan la observancia de este derecho, de cara a lo que plantea la CDPD en su artículo 24 y en otros relacionados con la educación.

### **La invisibilidad de las personas con discapacidad**

Uno de los obstáculos para la ampliación de las oportunidades educativas de las personas con discapacidad es su invisibilidad en las estadísticas nacionales. Debido a la falta de consenso en torno al concepto de discapacidad y los enfoques para medirlo (ONU, 2018a), la información sobre esta población tiende a estar incompleta o, en el peor de los casos, ser totalmente inexistente. Adicionalmente, la diversidad de indicadores, la cantidad de ítems considerados en los censos o encuestas, y el uso de muestras muy pequeñas limitan la obtención de inferencias sólidas o impiden hacer comparaciones a escala internacional (Plan Internacional, 2013). La ONU (2018a), por su parte, ha advertido tener cautela con respecto a las cifras sobre discapacidad, dado que muchos países aún tienen diversas limitaciones para generar información de calidad.

Por si esto fuera poco, la discapacidad continúa siendo un estigma para las personas que la viven y sus familias, de manera que no siempre reportan la presencia de un integrante con esta condición en sus hogares. En especial, en las naciones de ingresos medios y bajos, los niños, niñas y jóvenes con discapacidad no son tomados en cuenta, lo que refuerza sus desventajas previas y produce nuevas. La escasez de evidencia sobre ellos impide tener una base sólida para

el diseño de políticas públicas y la prestación de los servicios para la población infantil y juvenil (UNICEF, 2013).

La CDPD, consciente de este problema, establece en su artículo 31 que los Estados parte “recopilarán información adecuada, incluidos datos estadísticos y de investigación que les permitan formular y aplicar políticas, a fin de dar efecto a la presente Convención” (ONU, 2006: 26). Para ello, se deberá asegurar la confidencialidad y la privacidad de las personas con discapacidad, salvaguardar sus derechos y libertades, ceñirse a los principios éticos para la recopilación de la información y, sobre todo, respetar las garantías de cada legislación nacional.

### **Las desigualdades sociales como factor de exclusión educativa**

Las personas con discapacidad y sus familias suelen tener condiciones de vida menos favorables, mayores índices de pobreza, desnutrición, malas condiciones en la vivienda y carencia de seguridad social. Además, tienden a invertir una proporción importante de sus ingresos en atención médica, medicinas, terapias y cuidadores (ONU, 2018a); esto es algo que comparten todos los hogares en donde uno o más de sus miembros tiene una discapacidad, pero los más vulnerables cuentan con menos recursos para compensar estos gastos y mantener sus niveles de bienestar.

En los países pobres, las desigualdades socioeconómicas familiares se cruzan con la discriminación de la que son objeto los niños, niñas y jóvenes con discapacidad, lo que incrementa el riesgo de que no ingresen a la educación básica o de que no la concluyan. “Esta influencia de la discapacidad en la asistencia a la escuela es mayor que la de otros factores vinculados a la participación limitada en la educación, como el género y el estatus socioeconómico” (Morgon y Polack, 2015: 26; traducción propia).

En un estudio hecho entre 2008 y 2011 por el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2013), se encontraron diferencias significativas en las tasas de participación para la educación

primaria y secundaria, entre las naciones pobres y las de economías emergentes. De este modo, los países de África Occidental y Central registraron la proporción promedio más baja de ingreso a la primaria, 69 por ciento hombres y 64 por ciento mujeres; mientras que el segundo lugar lo ocuparon los de África Subsahariana con 78 y 74 por ciento, respectivamente. Las proporciones más altas fueron para los países de Europa central, con 95 por ciento en la población masculina y un porcentaje semejante en la femenina, y para los de América Latina, con 96 y 95 por ciento, respectivamente.

Para la secundaria, no todas las regiones disponían de información, de manera que la tasa promedio de ingreso más baja la obtuvieron los países de África del Este y del Sur (33 por ciento hombres y 30 por ciento mujeres), mientras que el segundo lugar fue para los del sur de Asia (54 por ciento hombres y 46 por ciento mujeres). En América Latina, los porcentajes fueron 71 por ciento para los hombres y 76 por ciento para las mujeres; finalmente, en los países de Europa Central, las cifras llegaron a 83 y 82 por ciento, respectivamente (UNICEF, 2013).

Con el fin de contrarrestar las desigualdades en la educación, la CDPD, en su artículo 24, urge a los países a que:

- a) Las personas con discapacidad no queden excluidas del sistema general de educación por motivos de discapacidad, y que los niños y las niñas con discapacidad no queden excluidos de la enseñanza primaria gratuita y obligatoria ni de la enseñanza secundaria por motivos de discapacidad.
- b) Las personas con discapacidad puedan acceder a una educación primaria y secundaria inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones con las demás, en la comunidad en que vivan (ONU, 2006: 19).

Asimismo, señala que las niñas con discapacidad tienden a ser más discriminadas y, como consecuencia, a enfrentar más barreras para ser incluidas socialmente. Por último, en el artículo 7, insiste en que los Estados parte deben asegurar que todos los niños y niñas dis-

fruten de sus libertades fundamentales y de sus derechos humanos, en igualdad de condiciones que los demás (ONU, 2006).

## **El mantenimiento de dos sistemas educativos**

Es un hecho que la distinción entre educación regular y educación especial continúa vigente en muchos países, a pesar de que desde la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994) existe el compromiso de incluir a los niños, niñas y jóvenes con discapacidad en la enseñanza regular. En América Latina, esta separación se mantiene en Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, Guatemala, México, Nicaragua y Uruguay, en diferentes modalidades, desde escuelas de educación especial y servicios de apoyo para la integración de los educandos, hasta escuelas de corte más inclusivo. En Europa, aunque la mayoría de los países ha promulgado leyes para desarrollar sistemas inclusivos, en algunos como Alemania, España, Francia e Inglaterra aún operan una serie de servicios basados en la educación especial, tanto públicos como privados.

Es importante señalar que la CDPD, en su artículo 26, no niega los beneficios de la habilitación y la rehabilitación, siempre que se orienten al logro y mantenimiento de “la máxima independencia, capacidad física, mental, social y vocacional, y la inclusión y participación plena en todos los aspectos de la vida” (ONU, 2006: 21). Para ello, pide a los Estados parte implementar programas generales de habilitación y rehabilitación en los ámbitos de la salud, la educación, el empleo y los servicios sociales, los cuales deben iniciar desde los primeros años de vida y sustentarse en la evaluación de las necesidades y capacidades de las personas, desde una perspectiva multidisciplinaria (ONU, 2006).

No obstante, en los sistemas educativos, el riesgo surge cuando el trabajo de las instituciones se dirige hacia la normalización de los estudiantes en lugar de fortalecer su participación, lo cual termina por perpetuar el círculo de la exclusión. Al centrar la mirada en sus deficiencias, se refuerzan las barreras y disminuyen sus oportuni-

dades educativas, así como sus posibilidades de hacer la transición del sistema especial al regular o, cuando lo logran, los pone en una situación de tal desventaja que les es muy difícil aprender al mismo ritmo que sus compañeros y alcanzar el nivel “medio” de desempeño, lo que finalmente los lleva a abandonar los estudios o regresar a la educación especial.

Por esta razón, la CDPD insiste en que, para alcanzar el objetivo de la plena inclusión, se deben implementar todas las medidas necesarias para el máximo desarrollo académico y social de las personas con discapacidad. Este carácter inclusivo debe estar presente en la totalidad de los niveles de enseñanza, así como en la educación para la vida. Igualmente, apuesta por el uso del diseño universal en la planeación de programas y servicios, así como en la creación de productos y entornos, “que puedan utilizar todas las personas, en la mayor medida posible, sin necesidad de adaptación ni diseño especializado” (ONU, 2006: 5). Esto se extiende al conjunto de las obligaciones generales que los Estados parte asumen para cumplir y hacer cumplir los derechos de las personas con discapacidad (artículo 4), incluyendo la educación.

## **Las barreras en la educación**

Éste es otro factor que interviene en la concreción del derecho a la educación. La CPDP reconoce que, a pesar de los diferentes esfuerzos nacionales e internacionales, “las personas con discapacidad siguen encontrando barreras para participar en igualdad de condiciones con las demás en la vida social y que se siguen vulnerando sus derechos en todas partes del mundo” (ONU, 2006: 2).

En el ámbito educativo, las barreras se encuentran fundamentalmente en: 1) las leyes, normativas y políticas públicas, tanto a nivel del sistema educativo como de las instituciones, ya sea porque no existen o porque mantienen una visión asistencialista (OMS, 2011); 2) los modelos curriculares y planes de estudio, diseñados para estudiantes promedio, poco flexibles y con pocas salidas intermedias; 3) los métodos de enseñanza centrados en el trabajo docente y no en los

aprendizajes de los alumnos, así como formas de evaluación que no recuperan de manera integral su desempeño, ni son sensibles a sus necesidades (Fuller, Bradley y Healy, 2004); 4) la carencia de formación docente en los temas de discapacidad, inclusión y atención a la diversidad, la escasez de personal de apoyo para las clases y la alta proporción de alumnos por maestro (OMS, 2011); 5) la inaccesibilidad de las aulas, los edificios y los mobiliarios escolares, así como la poca disponibilidad de transporte adaptado, y 6) las actitudes, las ideas y los estigmas hacia la discapacidad, que se traducen en diferentes tipos de violencia hacia los alumnos, bajas expectativas y prácticas segregadoras o sobreprotectoras por parte de los profesores, estudiantes, directivos y padres de familia (Red2Red, 2013).

Con el fin de eliminar estas barreras, la CDPD propone:

- c) Se hagan ajustes razonables en función de las necesidades individuales;
- d) Se preste al apoyo necesario a las personas con discapacidad, en el marco del sistema general de educación, para facilitar su formación efectiva;
- e) Se faciliten medidas de apoyo personalizadas y efectivas en entornos que fomenten al máximo el desarrollo académico y social, de conformidad con el objetivo de la plena inclusión (ONU, 2006: 19).

Finalmente, como medidas concretas plantea: facilitar el aprendizaje de los niños, niñas y jóvenes ciegos, sordos o sordociegos a través del Braille, la lengua de señas, el apoyo entre pares y el uso de medios y formatos de comunicación alternativos o aumentativos; formar continuamente a los docentes con y sin discapacidad, así como al personal de apoyo en métodos y estrategias pedagógico-didácticas para la atención a la diversidad, y disponer de información sobre las barreras educativas (ONU, 2006).

## CONDICIONES DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN PARA LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD EN MÉXICO

México ha sido un promotor de los derechos de las personas con discapacidad. De hecho, nuestro país encabezó la propuesta ante la ONU para que se instalara un comité especial, con el objetivo de diseñar un tratado específico sobre los derechos de esta población (Palacios y Bariffi, 2007). Después de cuatro años, el resultado fue la aprobación, por parte de la Asamblea General, de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, el 13 de diciembre de 2006.

De ese momento a la fecha, son varios los avances y retrocesos que se han dado para garantizar las oportunidades educativas de las personas con discapacidad en México. Con respecto a los primeros, se pueden destacar los siguientes:

- a) La reforma a la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes, en 2014, que reconoce el derecho a la inclusión de los menores con discapacidad, al tiempo que advierte que éste no se podrá negar o restringir por ningún motivo, ni tampoco “el derecho a la educación, ni su participación en actividades recreativas, deportivas, lúdicas o culturales en instituciones públicas, privadas y sociales” (DOF, 2019c: 25).

Igualmente, obliga a las autoridades de todos los niveles de gobierno a realizar las medidas necesarias para la inclusión social, como el diseño universal, las adaptaciones físicas, la señalización en Braille, la lectura y comprensión fácil y otros formatos accesibles. Por último, prohíbe la discriminación por motivos de discapacidad, incluyendo aquella que resulte de la negación de los ajustes razonables.

- b) La reforma a la Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación, en 2018, en la que se consideran diferentes medidas para la inclusión educativa de las personas con discapacidad, principalmente en tres rubros:

- La proscripción de los actos de discriminación, como negarles el ingreso o permanencia en la educación pública o privada y el acceso a becas e incentivos educativos, así como oponerse a la realización de ajustes razonables para el ejercicio de sus derechos.
  - La implementación de medidas de nivelación, entre ellas, las referentes a la accesibilidad física, de información y comunicación; la adaptación de los puestos de trabajo; el uso del formato Braille en las comunicaciones oficiales, convocatorias públicas, libros de texto y licitaciones; el uso de intérpretes de lengua de señas mexicana (LSM) en los tiempos oficiales en televisión y en los eventos públicos de las instancias gubernamentales; la accesibilidad del entorno social, físico, de información y comunicación, y la derogación o abrogación de los requisitos discriminatorios para el acceso y la permanencia en las instituciones educativas y de trabajo, entre otros.
  - La instrumentación de medidas de inclusión, como fomentar la educación para la igualdad y la diversidad en todo el sistema educativo; incorporar el derecho a la igualdad y la no discriminación en el diseño, la instrumentación y la evaluación de las políticas públicas, y emprender acciones de sensibilización y capacitación a todos los servidores públicos para erradicar las actitudes discriminatorias (DOF, 2018a).
- c) La reforma a la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad, en 2018, cuyo artículo 12 mandata a la Secretaría de Educación Pública (SEP) a impulsar el derecho a la educación de las personas con discapacidad y prohibir cualquier tipo de discriminación por parte del personal docente o administrativo, así como en los planteles y centros educativos del sistema educativo nacional (DOF, 2018b).
- d) La reforma al artículo 3 constitucional, en donde se ratifica el carácter obligatorio, universal, público, inclusivo, gratuito y laico de la educación, así como la obligación del Estado de garan-

tizarla desde el nivel inicial al superior. Igualmente, se establece que la educación se fundamentará “en el respeto irrestricto de la dignidad de las personas, con un enfoque de derechos humanos y de igualdad sustantiva”, y que el Estado mexicano “priorizará el interés superior de niñas, niños, adolescentes y jóvenes en el acceso, permanencia y participación en los servicios educativos” (DOF, 2019b: 1).

- e) La emisión de la nueva Ley General de Educación, que define a la educación inclusiva como aquella que “se basa en la valoración de la diversidad, adaptando el sistema para responder con equidad a las características, necesidades, capacidades, habilidades y estilos de aprendizaje de todos y cada uno de los educandos” (DOF, 2019a: 22), lo que permite centrar la mirada en las barreras para el ingreso, la permanencia, la participación y el aprendizaje de todos los educandos. Para garantizarla se propone:
- Brindar educación especial, previa valoración y decisión de los estudiantes, padres de familia o tutores, personal docente o institución de salud, en el caso de que hayan sido derivados por alguna condición en particular.
  - Desarrollar formatos accesibles para la educación especial, tratar de extenderlos a los demás servicios educativos y, sobre todo, cuidar que éstos no se conviertan en una barrera para que los alumnos accedan a la educación regular.
  - Prestar educación especial, en los niveles obligatorios, a las personas con discapacidad o con aptitudes sobresalientes.
  - Eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación, a través de la organización de un sistema de diagnóstico temprano de las barreras y atención especializada.
  - Asegurar la formación de los profesores para que coadyuven en la identificación y eliminación de las barreras para el aprendizaje y la participación, en la esfera de sus competencias, y ofrezca los apoyos que necesiten los educandos.

Mención aparte merece la Estrategia Nacional de Educación Inclusiva (SEP, 2019a), cuyo objetivo es construir un sistema inclusivo, flexible, pertinente y sensible, para favorecer el acceso, la permanencia, el aprendizaje, la participación y la terminación de los estudios de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes, a partir de la eliminación de las barreras del sistema educativo y sus entornos, en igualdad de oportunidades y condiciones para todos. Esta política se encuentra apuntalada en los planteamientos de la Nueva Escuela Mexicana, el enfoque de las escuelas inclusivas y las propuestas de la UNESCO en torno al derecho a la educación, la educación para todos y el Objetivo de Desarrollo Sostenible número 4.

La estrategia está dirigida a todos los niños, niñas, adolescentes y jóvenes en situación de vulnerabilidad, como los que están en situación de pobreza, los que tienen rezago educativo, los que trabajan y no asisten a la escuela, los de origen indígena, los que tienen una discapacidad y los migrantes (SEP, 2019a). Busca situar a los estudiantes en el centro de los procesos educativos y desarrollar instituciones en donde se respeten las diferencias, se valore positivamente a cada uno de ellos y se reconozca su igualdad en dignidad y derechos (SEP, 2019a). Con base en el Índice de Inclusión de Booth y Ainscow (2002), hace suyas las dimensiones de políticas, culturas y prácticas inclusivas.

Para la parte operativa, se definen seis ejes rectores: 1) armonización legislativa y normativa; 2) desarrollo de modelos de atención con enfoque inclusivo; 3) formación de los agentes educativos; 4) sistema integral de información para la educación inclusiva; 5) centros educativos accesibles para el aprendizaje y la participación, y 6) estrategias de comunicación y vinculación a favor de la inclusión intersectorial (SEP, 2019a). De ellos, se desprenden las líneas de acción que llevarán al desarrollo de un sistema educativo nacional plenamente inclusivo.

No obstante, los avances en las leyes, normativas y políticas públicas pocas veces se corresponden con acciones concretas a escala del sistema educativo, de las instituciones o de los sujetos. Los factores que han limitado su concreción no difieren mucho de los señalados en el ámbito internacional; por ejemplo, en México aún

se mantiene la distinción entre educación regular y especial, a pesar de que, desde los años noventa, desapareció la Dirección General de Educación Especial en los estados, con excepción de la Ciudad de México, y de la puesta en marcha del proyecto de integración educativa a principios de este siglo, con el que se buscó favorecer la incorporación paulatina de los niños y niñas con discapacidad a la educación regular (SEP, 2006).

A esto se suman las contradicciones entre la normativa, las políticas y las estrategias educativas. Un ejemplo es la última Ley General de Educación de 2019, que le da un peso importante a la educación inclusiva; no obstante, todavía conserva algunos resabios del integracionismo, como el tema del diagnóstico y la orientación de los estudiantes a la educación especial (artículo 64), y aunque señala que ello dependerá de la “decisión y valoración por parte de los educandos, madres y padres de familia” (DOF, 2019a: 14), la realidad es que éstos no siempre cuentan con la información y orientación pertinentes para tomar tal determinación. Con ello, una vez más, se corre el riesgo de reforzar los factores de exclusión o de generar nuevos.

La falta de armonización también es visible entre la normativa federal y la que se elabora en el ámbito estatal e institucional. De hecho, ésta ha sido una de las observaciones que el Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, del Alto Comisionado de las Naciones Unidas, ha reiterado con respecto a los informes que presenta nuestro país. En el último de ellos, elaborado en 2011, el gobierno mexicano reconocía esta falencia y se comprometía a lograr la congruencia entre todas las entidades federativas, así como a homogeneizar el lenguaje para eliminar los términos incorrectos como “capacidades diferentes” o “discapacitados” (ONU, 2011). Siete años después, ante la insistencia del comité en esta problemática, México respondió que se habían definido líneas de acción para erradicar de las instituciones públicas aquellas disposiciones que contribuían al mantenimiento de prácticas discriminatorias. Particularmente, sobre los establecimientos educativos, informaba que se habían implementado medidas de sensibilización y toma de conciencia sobre las personas con discapacidad como titulares de derecho,

así como para eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación (ONU, 2018b).

Sin embargo, en la vida real de las instituciones, las prácticas segregatorias se mantienen y los estudiantes continúan siendo diferenciados entre aquellos que tienen discapacidad severa, que son remitidos a los Centros de Atención Múltiple (CAM), y los que tienen discapacidad leve, los cuales son atendidos en las escuelas regulares con el apoyo de las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) (Romero *et al.*, 2018), ahora, Unidades de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI)

Para el ciclo escolar 2018-2019, la SEP (2019b) reportaba que había un total de 621 628 alumnos de educación especial, sólo en las escuelas públicas, que incluían a los que eran atendidos por los CAM y las USAER. El problema no sólo está en la distinción entre estudiantes de escuelas regulares y especiales, sino en la diversidad de factores que intervienen en esto, como la falta de protocolos para trabajar con ellos; las magras condiciones institucionales; la débil formación de los maestros de escuelas regulares en los temas de inclusión, discapacidad y atención a la diversidad, así como el poco conocimiento que muchos padres de familia tienen sobre los derechos de sus hijos.

Otro asunto pendiente es el de la formación de los profesores. Hasta ahora, la principal estrategia ha sido la creación de cuadros a través de las escuelas normales de educación especial. Hasta el año pasado, había un total de 6 302 estudiantes distribuidos en 64 instituciones en todo el país (SEP, 2019b). Sin embargo, se ha señalado la importancia de fortalecer la formación de estos profesionales y, más concretamente, reorientarla hacia la atención a la diversidad, lo cual, implicaría una reforma profunda no sólo de sus planes de estudio, sino sobre todo de su planta docente; es decir, de los formadores de formadores (Sevilla, Martín y Jenaro, 2017). Por otra parte, hace falta integrar la perspectiva de la inclusión, tanto en la formación continua de los maestros de las escuelas regulares como en los estudiantes de todas las escuelas normales, no sólo las de educación especial. Ésta es una meta que se ha planteado en diferentes documentos oficiales y que constituye uno de los ejes rectores de la actual Estrategia Nacional de Educación Inclusiva (SEP, 2019a), pero que,

a la fecha, no ha logrado cumplirse. De este modo, muchos maestros tienen que asumir por su cuenta y riesgo el proceso de inclusión, lo que incrementa su carga de trabajo, incide en la calidad de la atención que le brindan a los alumnos e, incluso, en la percepción que tienen sobre ellos (Sevilla, Martín y Jenaro, 2017).

Finalmente, está el problema de las condiciones institucionales. La Estrategia Nacional de Educación Inclusiva (SEP, 2019a) reconoce que las escuelas aún tienen muchas carencias. Basta decir que, hasta el ciclo escolar 2018-2019, se tenían registrados 136 475 establecimientos educativos en todo el país, de primaria y secundaria, tanto públicos como privados, de los cuales 12.1 por ciento tenía materiales adaptados para personas con discapacidad, 23.1 por ciento infraestructura accesible y 85.7 por ciento contaba con baños independientes para niñas y niños (SEP, 2019a). En el nivel medio superior, la situación era similar, ya que sólo 2.3 por ciento de las 21 010 escuelas registradas tenía materiales adaptados para personas con discapacidad, 37.8 por ciento infraestructura accesible y 82.2 por ciento contaba con baños independientes (SEP, 2019a).

Todo esto se convierte en barreras que inciden en el ingreso, la permanencia y los aprendizajes de los educandos, pero más aún de los que están en situación de vulnerabilidad. La falta de condiciones institucionales se convierte en una presión para las familias, ya que si quieren que sus hijos continúen estudiando, ellas tienen que solventarlas; por ejemplo, comprar mobiliario adaptado, adquirir materiales de estudio accesibles, contratar a un cuidador o pagar un intérprete de lengua de señas, lo cual se añade a los costos directos de la educación y a los costos relacionados con la discapacidad (OMS, 2011). El peor escenario es para las familias pobres o de ingresos medios que no pueden asumir estos gastos y que tienen que adecuarse a lo que les ofrecen las escuelas, lo que una vez más refuerza el círculo de la exclusión.

## CONSIDERACIONES FINALES

Actualmente existe un consenso más o menos generalizado de que la educación es un derecho de las personas con discapacidad, el cual se ha hecho patente en las reformas constitucionales, las leyes contra la discriminación, así como en las políticas y los programas educativos para favorecer la inclusión que, desde hace poco más de dos décadas, se han venido implementando en distintas partes del mundo, con diferentes orientaciones y alcances. Sin embargo, el acuerdo se diluye cuando estas normativas tienen que pasar del ámbito federal al estatal y de éste al institucional.

Los retos son diversos. A escala de los sistemas educativos, se requiere superar las ideas segregacionistas y trabajar en la construcción de instituciones incluyentes, así como implementar estrategias de habilitación y rehabilitación, sin que esto signifique mantener dos sistemas educativos separados. A nivel de las instituciones, es imperativo diseñar estrategias que permitan identificar las barreras que impiden el ingreso, la permanencia y la participación de los estudiantes con discapacidad, y ocuparse de su eliminación. Algo que también se ha reiterado, tanto en las recomendaciones de la ONU como en las investigaciones sobre el tema, es la limitada información que existe sobre la situación de las personas con discapacidad y, más específicamente, sobre las barreras organizacionales, pedagógicas, físicas, actitudinales y de recursos que persisten en las instituciones educativas.

Sin duda, la CDPD ha contribuido significativamente a garantizar y proteger los derechos de este sector de la población y, dado que es vinculante, se han establecido mecanismos para dar seguimiento a las acciones de los Estados parte. No obstante, los logros son muy diversos no sólo entre los países, sino en el interior de ellos, porque en la problemática de la discapacidad se cruzan otros factores que incrementan el riesgo de exclusión, que pueden ser de tipo estructural, como la pobreza, la ruralidad y la disponibilidad de los servicios públicos; institucional, como la organización del sistema de enseñanza, las políticas y las estrategias de los centros escolares, y los recursos económicos, materiales y humanos; o individual, como

el género, los ingresos familiares y las actitudes e ideas hacia la discapacidad.

Particularmente en México, desde la aprobación de la CDPD, la atención se ha concentrado en la consolidación del marco legal-normativo. Sin embargo, esto no siempre se ha traducido en acciones que permitan cumplir y hacer cumplir sus derechos, en particular su derecho a la educación. De ahí que en las instituciones aún se conserven reglamentos, condiciones y prácticas que incrementan el riesgo de exclusión de los estudiantes con discapacidad. El Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad ha insistido en la necesidad de tener más evidencia sobre las estrategias que se están emprendiendo para cumplir de manera efectiva lo establecido en la CDPD.

De este modo, se requiere implementar políticas que den curso a lo que mandata la legislación nacional, en donde se consideren las diferentes variables que median entre lo que establece la ley, las condiciones del sistema educativo y lo que finalmente hacen las instituciones. También es importante incorporar la perspectiva de las personas con discapacidad y sus familias, ya que son ellos los que conocen de primera mano los apoyos y los ajustes que necesitan para superar las barreras; cuestión que, dicho sea de paso, la CDPD señala en diversas ocasiones. Por último, conviene recordar que las personas con discapacidad son sujetos de derecho, por lo que nuestro país está obligado a cumplir con las disposiciones consideradas en los tratados internacionales vinculantes que ha firmado y ratificado, sin limitaciones o excepciones, entre ellas su derecho a la educación y a una educación inclusiva.

## REFERENCIAS

Ainscow, Mel (2004), “Salamanca 10 años después: ¿qué impacto ha tenido en el ámbito internacional?”, <<https://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/doctos/3Internacionales/5DiezSalamanca.pdf>>, consultado el 10 de abril, 2020.

- Booth, Tony y Mel Ainscow (2002), *Index for inclusion. Developing learning and participation in schools*, Bristol, CSIE.
- DOF (2019a), “Decreto por el que se expide la Ley General de Educación y se abroga la Ley General de la Infraestructura Física Educativa”, 30 de septiembre, <[https://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5573858&fecha=30/09/2019](https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5573858&fecha=30/09/2019)>, consultado el 3 de enero, 2020.
- DOF (2019b), “Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 3o., 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia educativa”, 15 de mayo, <[https://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5560457&fecha=15/05/2019&print=true](https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5560457&fecha=15/05/2019&print=true)>, consultado 3 de enero, 2020.
- DOF (2019c), “Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes. Última reforma”, 20 de junio, <[http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGDNNA\\_171019.pdf](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGDNNA_171019.pdf)>, consultado el 10 de abril, 2020.
- DOF (2018a), “Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación. Última reforma publicada”, 21 de junio, <[http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/262\\_210618.pdf](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/262_210618.pdf)>, consultado el 8 de abril, 2020.
- DOF (2018b), “Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad. Últimas reformas”, 12 de julio, <[http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGIPD\\_120718.pdf](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGIPD_120718.pdf)>, consultado el 8 de abril, 2020.
- Duk, Cynthia y Javier Murillo (2016), “Editorial: La inclusión como dilema”, *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, vol. 10, núm. 1, pp. 11-14, <<http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol10-num1/editorial.pdf>>, consultado el 8 de abril, 2020.
- Fuller, Mary, Andrew Bradley y Mick Healy (2004), “Incorporating disabled students within an inclusive higher education environment”, *Disability & Society*, vol. 19, núm. 5, pp. 455-468, <<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0968759042000235307>>, consultado el 16 de abril, 2018.
- Morgon, Lena y Sarah Polack (2015), *The economic costs of exclusion and gains of inclusion of people with disabilities: Evidence from low and middle income countries*, Londres, Christian Blind Mission/

- International Centre for Evidence in Disability/ London School of Hygiene & Tropical Medicine.
- Nussbaum, Martha (2009), "Education for profit, education for freedom", *Liberal Education*, vol. 95, núm. 3, pp. 6-13.
- OHCHR (1994), *ESCR General comment no. 5: Persons with disabilities adopted at the eleventh session of the Committee on Economic, Social and Cultural Rights, on 9 December 1994 (Contained in document E/1995/22)*, <<https://www.refworld.org/pdfid/4538838f0.pdf>>, consultado el 22 de mayo, 2020.
- OHCHR (1966), Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, Ginebra, ONU, <<https://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/CESCR.aspx>>, consultado el 15 de mayo, 2020.
- OMS (2011), *Informe Mundial sobre Discapacidad*, Ginebra, OMS/BM.
- ONU (2018a), *Informes periódicos segundo y tercero combinados que México debía presentar en 2018 en virtud del artículo 35 de la Convención*, Ginebra, <[https://tbinternet.ohchr.org/\\_layouts/15/treatybodyexternal/TBSearch.aspx?Lang=es&TreatyID=4&DocTypeID=29](https://tbinternet.ohchr.org/_layouts/15/treatybodyexternal/TBSearch.aspx?Lang=es&TreatyID=4&DocTypeID=29)>, consultado el 4 de mayo, 2020.
- ONU (2018b), *Promoting inclusion through social protection. Report on the World Social Situation 2018*, Nueva York, <<https://www.un.org/development/desa/dspd/wp-content/uploads/sites/22/2018/07/1-1.pdf>>, consultado el 28 de abril, 2020.
- ONU (2011), *Aplicación de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Informes iniciales presentados por los Estados partes de conformidad con el artículo 35 de la Convención*, Ginebra, <[https://tbinternet.ohchr.org/\\_layouts/15/treatybodyexternal/TBSearch.aspx?Lang=es&TreatyID=4&DocTypeID=29](https://tbinternet.ohchr.org/_layouts/15/treatybodyexternal/TBSearch.aspx?Lang=es&TreatyID=4&DocTypeID=29)>, consultado el 4 de mayo, 2020.
- ONU (2006), Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y Protocolo Facultativo, Ginebra, <<https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>>, consultado el 23 de abril, 2020.
- ONU (1993), Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad, Nueva York, <<https://www.un.org/esa/socdev/enable/dissres0.htm>>, consultado el 13 de abril, 2020.

- ONU (1982), Programa de Acción Mundial para los Impedidos, Nueva York, <<https://www.un.org/esa/socdev/enable/diswps00.htm>>, consultado el 20 de abril, 2020.
- ONU (1975), Declaración de los Derechos de los Impedidos, Nueva York, <[https://undocs.org/es/A/RES/3447\(XXX\)](https://undocs.org/es/A/RES/3447(XXX))>, consultado el 15 de enero, 2020.
- ONU (1971), Declaración de los Derechos del Retrasado Mental, Nueva York, <<http://www.trastornosmentalesyjusticiapenal.com/wp-content/uploads/1971-declaracion-derechos-retrasado-mental.pdf>>, consultado el 15 de enero, 2020.
- ONU (1948), Declaración Universal de los Derechos Humanos, París, <[https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR\\_Translations/spn.pdf](https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/spn.pdf)>, consultado el 20 de enero, 2020.
- Palacios, Agustina (2008), *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*, Madrid, CERMI.
- Palacios, Agustina y Francisco Bariffi (2007), *La discapacidad como una cuestión de derechos humanos*, Madrid, CERMI.
- Plan International (2013), *Include us! A study of disability among Plan International's sponsored children*, Londres, <[https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/Plan\\_Include\\_Us%21\\_Report\\_2013\\_En.pdf](https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/Plan_Include_Us%21_Report_2013_En.pdf)>, consultado el 21 de abril, 2020.
- Parrilla, Ángeles (2002), “Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva”, *Revista de Educación*, núm. 237, pp. 11-29.
- Red2Red (2013), *Discapacidad, estudios superiores y mercado de trabajo. Barreras de acceso y repercusión en la inserción laboral*, Madrid, Red2Red Consultores.
- Romero, Silvia, Ismael García, Silviana Rubio, Araceli Martínez y Vasthi Flores (2018), “Influencia del tipo de escuela (especial o regular) sobre el aprovechamiento académico del alumnado con necesidades educativas especiales”, *Universitas Psychologica*, vol. 17, núm. 1, pp. 1-11, <<https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/revPsycho/article/view/14418>>, consultado el 2 de mayo, 2020.

- SEP (2019a), *Estrategia Nacional de Educación Inclusiva*, México, <<http://enehrl.edu.mx/boletin-enehrl/67-estrategia-nacional-de-educacion-inclusiva>>, consultado el 30 de abril, 2020.
- SEP (2019b), *Sistema educativo de los Estados Unidos Mexicanos. Principales cifras 2018-2019*, México, <[https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica\\_e\\_indicadores/principales\\_cifras/principales\\_cifras\\_2018\\_2019.pdf](https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2018_2019.pdf)>, consultado el 2 de marzo, 2020.
- SEP (2006), *Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial*, México.
- Sevilla, Dora, Mario Martín y Cristina Jenaro (2017), “Percepciones sobre la educación inclusiva: la visión de quienes se forman para docentes”, *CPU-e. Revista de Investigación Educativa*, núm. 25, pp. 83-113, <<https://www.redalyc.org/pdf/2831/283152311005.pdf>>, consultado el 30 de abril, 2020.
- UNESCO (2020), *Global education monitoring report. Inclusion and education: All means all*, París.
- UNESCO (2016), *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la Realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4*, París.
- UNESCO (1994), *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales*, Salamanca.
- UNESCO (1990), *Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje*, Nueva York.
- UNESCO (1960), *Convención Relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza*, París, <[http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL\\_ID=12949&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=12949&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html)>, consultado el 22 de mayo, 2020.
- UNICEF (2013), *State of the world's children 2013. Children with disabilities*, Nueva York, <[https://www.unicef.org/sowc2013/files/SWCR2013\\_ENG\\_Lo\\_res\\_24\\_Apr\\_2013.pdf](https://www.unicef.org/sowc2013/files/SWCR2013_ENG_Lo_res_24_Apr_2013.pdf)>, consultado el 21 de abril, 2020.
- UNICEF (1989), *Convención sobre los Derechos del Niño*, Madrid, <<https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>>, consultado el 6 de abril, 2020.

# EDUCACIÓN INCLUSIVA Y DERECHOS HUMANOS: RECORTES PARA ENTENDER LA DISCAPACIDAD

81

*Eliseo Guajardo Ramos*

## INTRODUCCIÓN

Podemos decir que la educación inclusiva tiene acta de nacimiento en la 48ª Reunión de Expertos de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), denominada La Educación Inclusiva: el Camino hacia el Futuro (OIE, 2018). Una de las asistentes más influyentes, Rosa Blanco (2008), miembro de la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC), hizo varios señalamientos en relación con la necesidad de transitar de la integración educativa a la educación inclusiva, de las necesidades educativas especiales (NEE) a las barreras para el aprendizaje y la participación, y de las adecuaciones curriculares a los ajustes razonables.

Dos años antes, la Asamblea General de las Naciones Unidas había aprobado la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD), en la que se consagraban todos los derechos ciudadanos para estos individuos (ONU, 2006). Los conceptos más genéricos aplicables a todos los campos de la convención son los de barreras para la participación y ajustes razonables; mientras que para el caso de la educación, la denominación quedó como educación inclusiva.

La educación inclusiva se amplió a todos los grupos en condiciones de exclusión y no solamente para la población con discapacidad o con NEE. Con el tiempo, ésta ha buscado ser una política

transversal a la perspectiva de género, a la interculturalidad, a la discapacidad, a los migrantes y a la diversidad sexual. No obstante, sus alcances no siempre han sido conocidos y comprendidos por los movimientos reivindicatorios de los derechos de estos colectivos, ni por los actores de la política educativa (Gujardo, Gómez y Sartorello, 2020).

Cada uno de estos grupos excluidos del desarrollo, incluyendo la educación, se ha movilizó a partir de la sociedad civil. Las políticas internacionales y nacionales han sido la respuesta a sus demandas y éstas se han cumplido parcialmente. La desconfianza está vigente de diferentes maneras en estos colectivos, mientras que las estrategias planteadas en las normativas nacionales, que fundamentan la lucha por la justicia y la igualdad, oscilan entre medidas transversales a las distintas instancias gubernamentales y estrategias focalizadas y paralelas en ámbitos como la salud, la vivienda, el empleo, la educación, la cultura y la recreación, entre otros.

El tema de la transversalidad de la educación inclusiva ha estado presente en diversos momentos del debate internacional. En la reunión de Beijing de 1995, en donde se aprobó la perspectiva de género como una condición que tenía que subyacer a toda la actividad pública (Lombardo, 2003), se advertía que la transversalidad no debía debilitar las acciones focales afirmativas y que si bien impactaba en los asuntos sistémicos de los Estados parte, las políticas específicas eran reivindicaciones tangibles y *de facto*, muy necesarias para impulsar el movimiento de las mujeres en el mundo, al que no estaban renunciando. Se trataba de dos frentes complementarios.

Desde otra perspectiva, los defensores de la educación intercultural se resistieron a formar parte de la educación inclusiva, con el argumento de que la lucha emprendida por la interculturalidad corría el riesgo de diluirse en la amalgama de demandas hechas por otros sectores. Consideraban que los avances logrados en torno a las culturas originarias eran muy importantes y, con la inclusión, la diversidad cultural podía quedar simplificada. La condición bilingüe y de las cosmovisiones del mundo eran asuntos que no se veían reflejados en el referente de la inclusión, especialmente porque éste se ha identificado con la población con discapacidad; es decir, con el défi-

cit (Mendoza-Zuany, 2020). Asimismo, señalaban que en los casos de injusticia intersectorial, esto es, niños, niñas y jóvenes indígenas con discapacidad, el problema no era la discriminación, porque en sus comunidades, desde sus mismos usos y costumbres, estas personas no necesariamente eran segregadas de las actividades, ya fuesen familiares, escolares, festivas o del tequio.

Si a lo anterior añadimos que ha habido retrocesos tanto en el ámbito nacional como internacional, debido a que la exclusión se ha profundizado en varios de estos colectivos, la desconfianza en las estrategias transversales crece y tiende a concentrarse en las de tipo focal. Es el caso del racismo hacia la población afrodescendiente en Estados Unidos, que se creía superada. Los hechos de abuso policiaco acaecidos en 2020, que terminaron en la muerte de George Floyd, revivieron la lucha por los derechos civiles iniciada en los años sesenta. Otro ejemplo es la desconfianza de los expertos de la educación intercultural en México, que no se sienten identificados ni representados en la educación inclusiva, como lo muestra la Agenda Intercultural para la Educación Nacional (Mendoza-Zuany, 2020).

Lo mismo ocurre con los migrantes y con el movimiento de la diversidad sexual, que cada vez es más amplio. Los primeros buscan principalmente que sus familias no sean separadas, cuestión que rebasa los fines de la educación inclusiva, más centrada en las condiciones institucionales, como el trabajo docente, la disponibilidad de materiales y la adecuación de espacios y horarios institucionales (ONU, 2016). Los segundos exigen que los contenidos educativos consideren otras formas de orientación/identidad sexual, más allá de la homosexualidad, como el nombre de su colectivo indica —lésbico, gay, bisexual, transgénero, transexual, travesti, intersexual y *queer* (LGBTTTIQ)—, y que la convivencia en la escuela brinde libertad amplia para expresar sus identidades sin ser discriminados. Todos éstos son asuntos de derechos humanos y tienen la misma urgencia de ser atendidos.

Ahora bien, si se toma en cuenta que la educación es un derecho humano y epítome (Guajardo, 2009; Guajardo *et al.*, 2019); es decir, constituye un derecho mediante el cual se accede a otros, entonces la exclusión educativa resulta ser de las que más vulneran a cualquiera

de los colectivos socialmente desfavorecidos. Con esto en mente, el objetivo de este capítulo es discutir algunos de los elementos que han servido de base para acercarse a la discapacidad y el correlato que han tenido en los sistemas educativos. Asimismo, nos interesa destacar la relación entre el recorte empírico y epistémico en torno a la discapacidad, a partir de tres modelos que se han desarrollado para entenderla: el asistencial, el médico-rehabilitatorio y el social-educativo.

## LA PROBLEMÁTICA DE LA DISCAPACIDAD

En este apartado, queremos documentar cómo se pasa de un modelo de discapacidad a otro; esto es, del modelo asistencial al médico y de éste al social-educativo. No se trata de describir la secuencia cronológica, sino de explicar cómo se transforma uno en otro. Para ilustrar a lo que nos referimos, podemos decir que mientras para el modelo médico el tema de los derechos humanos para las personas con discapacidad es el techo de lo que se puede lograr, pero no todos tienen la capacidad de llegar, para el modelo social, los derechos humanos constituyen el piso desde donde es posible plantear metas concretas y alcanzables. Son la precondition para permitir cualquier logro público o privado para estas personas, como ocurre con cualquier ciudadano con plenos derechos y obligaciones. En cambio, para el modelo asistencial, ésta es una aspiración vedada, inexistente. Desde esta perspectiva, estos individuos no tienen ninguna capacidad, por lo tanto, hay que suplirlos, hacer las cosas en lugar de ellos, no con ellos.

Esta idea no ha desaparecido, aun en sociedades que se consideran avanzadas; un ejemplo lo vemos en los juicios de interdicción, en donde se acotan o suprimen la voluntad y los derechos de las personas que tienen una condición que les impide valerse de forma autónoma. Si bien hay un amplio debate con respecto a los parámetros que definen la autosuficiencia, en México la Suprema Corte de Justicia de la Nación (SCJN) ha determinado que la interdicción es

inconstitucional,<sup>1</sup> porque atenta contra los derechos de los individuos; no obstante, en algunas entidades como la Ciudad de México, ésta sigue prevaleciendo en la práctica e, incluso, en los reglamentos menores (CDHCM, 2019).

Si aplicamos esto a la educación, tenemos que, en el modelo asistencial, quienes tienen una discapacidad son ineducables o individuos de custodia; en el médico, algunos son educables y para identificarlos se requiere de un diagnóstico diferenciado, y en el social, todas las personas son educables.<sup>2</sup>

Cada modelo educativo tiene su población, misma que es normalizada con base en criterios muy específicos; es decir, la población sirve de base para el recorte empírico que delimita no sólo a los que están dentro, sino también a los que quedan fuera él. Su justificación conceptual se fundamenta, a su vez, en un recorte epistémico en el que confluyen diversas teorías dispuestas como un todo más o menos coherente, las cuales, a partir de su interacción, permiten que surja una teoría nueva, que se modifiquen las existentes o, incluso, algunas de ellas se separen (García, 2006). Cuando esto ocurre, los límites del recorte empírico se vuelven a contrastar y se redefinen; al

- 1 En una sentencia emitida en 2019 respecto de un amparo solicitado ante un juicio de interdicción, la SCJN determinó que la interdicción conlleva “una injerencia en las posibilidades de actuación de la persona y por ello supone una limitación de sus derechos fundamentales, por lo que no puede de ninguna manera admitirse bajo el modelo social y de derechos humanos” (SCJN, 2019: 4). Esto no significa desconocer las posibilidades y limitaciones que pueden surgir de las distintas deficiencias, motriz, sensorial, intelectual o múltiple, sino, tal como plantea la CDPD (ONU, 2006), implica que el Estado mexicano asume su responsabilidad de garantizar el ejercicio de la capacidad jurídica de las personas con discapacidad para evitar los abusos, con base en lo que determina el derecho internacional, a través de las salvaguardas adecuadas.
- 2 Decir que todos los individuos son educables no equivale a sostener que todos tienen que aprender lo mismo, ni tampoco a desconocer la diferencias individuales y sociales, sino que, en primer lugar, significa reconocer la igualdad en dignidad y derechos de todos los niños, niñas, jóvenes y adultos, evitando reproducir las prácticas de discriminación y exclusión por origen étnico, lingüístico, de género, cultural, de capacidad o cualquier otra causa (UNESCO, 2016). Y, en segundo lugar, implica que los Estados hacen suyo el compromiso de desarrollar sistemas educativos inclusivos, con mayor capacidad de respuesta para satisfacer las necesidades de todos los educandos. La organización escolar, así como de los contenidos programáticos, las estrategias pedagógicas, las formas de evaluación y promoción, y los ajustes que se deban realizar dependerán de cada Estado. No obstante, en lo anterior debe primar el principio de que todas las personas son educables y que la educación es fundamental para su desarrollo (UNESCO, 2016).

final, lo que se busca es llegar a una definición lo más acabada posible para saber quién queda dentro y quién fuera como población de estudio. En los siguientes apartados abordaremos los recortes que socialmente se han hecho en torno a la discapacidad y los efectos que ha tenido en el derecho a la educación.

## RECORTE EPISTÉMICO DE LA DISCAPACIDAD

Uno de los elementos de mayor relevancia en el modelo social es el de los cambios que ha impulsado en la educación. Basta pensar que, hasta hace algunas décadas, los niños, niñas y jóvenes con discapacidad no ingresaban a la escuela. Era la época de los internados, cuya función era hacer las cosas esenciales por ellos, porque se consideraban con poca o nula capacidad.

Con el modelo médico-rehabilitador tomó fuerza la idea de que la condición de ineducable se aplicaba a unos, pero a otros no. Para diferenciarlos, se crearon distintas especialidades e instrumentos de diagnóstico para medir las capacidades y habilidades sensoriales e intelectuales. Había sistemas para calibrar las deficiencias auditivas a través de los decibeles, las deficiencias visuales con base en las dioptrías y la deficiencia mental por medio del cociente intelectual (CI) que arrojaban los tests de inteligencia. En todos ellos, la medición se hacía sobre el déficit; esto es, se centraban en la deficiencia orgánica, estableciendo una relación causal entre la deficiencia y la discapacidad. En los años ochenta, por primera vez la Clasificación Internacional del Funcionamiento Corporal, de la Organización Mundial de la Salud (OMS, 1980), las define como entidades diferentes, aunque relacionadas entre sí.

Como consecuencia, las niñas, niños y jóvenes con discapacidad eran canalizados a escuelas especiales segregadas del sistema educativo. Incluso, en el siglo xx, las primeras escuelas de este tipo, de carácter público, pertenecieron al Instituto Médico Pedagógico (SEP, 2010), lo que no era una mera casualidad. En él existían grupos multidisciplinarios y se formaron también los primeros maestros especialistas o de educación especial, en los años treinta. El diag-

nóstico médico-psicológico era una de las herramientas básicas, en cuyo expediente obraban las mediciones realizadas por diferentes profesionales. Con base en ellas, los niños y niñas evaluados psicométricamente se enviaban a las escuelas regulares, si alcanzaban el nivel de “normalidad” establecido; a las escuelas especiales, si eran “límitrofes” o con deficiencia mental franca, o a sus hogares, si es que mostraban deficiencias mentales profundas o múltiples. Estos últimos eran etiquetados como ineducables.

La noción de discapacidad tal como la entendemos actualmente nace a partir del debate social. Como ya dijimos, en el ámbito internacional esto ocurre por primera vez con la Clasificación Internacional de Funcionamiento Corporal, en donde queda claro que la deficiencia es orgánico-biológica, mientras que la discapacidad “se caracteriza por una discordancia entre el desempeño o el estado de las personas y las expectativas del grupo particular del que es miembro” (OMS, 1980: 29). Asimismo, desde un enfoque sistémico, la minusvalía se define al lado de la deficiencia y la discapacidad, las tres se entienden juntas y se definen entre sí. La minusvalía no es un término peyorativo, como en su momento lo fue el concepto de discapacitado que se sustituyó por el de persona con discapacidad, ya que hace referencia a las normas que discriminan a las personas con discapacidad y que tienen un efecto minusvalidante. De esta manera, se entiende que la deficiencia es biológica, la minusvalía apunta a las disposiciones institucionales que producen barreras normalizadas, y la discapacidad es social (OMS, 1980).

A pesar de esto, en muchos países se continuaba operando a partir de la mirada segregadora con normas operativas y sociales diferentes, unas para los “normales” y otras para los “anormales”, lo que era una forma de exclusión. Por esta razón, la Organización de las Naciones Unidas (ONU) emitió las Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad (ONU, 1993), en donde se señala que no deben existir reglas específicas y diferenciales para cada tipo de población, en el sentido segregatorio, sino que, bajo el principio de igualdad de derechos, las necesidades de los sujetos “deben constituir la base de la planificación de las sociedades y que todos los recursos han de emplearse de manera

de garantizar que todas las personas tengan las mismas oportunidades de participación” (ONU, 1993: s. n. p.). Recomienda también que las escuelas regulares dispongan de las condiciones de acceso y servicios de apoyo en función de los distintos tipos de discapacidad y que, aunque las normas deben ser las mismas para todos, deben tener la suficiente flexibilidad para que no se propicien prácticas que favorezcan o justifiquen la exclusión (ONU, 1993).

Las Normas Uniformes fueron una importante plataforma para el reconocimiento de los derechos de las personas con discapacidad, lo que a su vez contribuyó a la consolidación del concepto social de discapacidad. Este impulso fue retomado por la UNESCO en el desarrollo de las políticas internacionales para la inclusión. El primer paso se dio en la Conferencia Mundial de Educación para Todos, de Jomtien, Tailandia (UNESCO, 1990), en donde se acuñó el término de necesidades básicas de aprendizaje (NBA). En los motivos para realizar la conferencia quedaba claro que en la expresión “educación para todos”, ese *todos* incluía a los niños, niñas y jóvenes con discapacidad. La meta más importante era universalizar el acceso a la educación de calidad, sobre la base de la equidad. Asimismo, se planteaba que atender las NBA implicaba que los países renovar su compromiso con la educación básica para lograr “una visión ampliada que vaya más allá de los recursos actuales, las estructuras institucionales, los planes de estudios y los sistemas de instrucción, tomando como base lo mejor de las prácticas en curso” (UNESCO, 1990: 4).

Sin duda, lo anterior fue un gran paso en el reconocimiento del derecho a la educación de las personas con discapacidad, pero quizá el avance más contundente se dio en la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, de donde emana la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994) y en la que surgió, de manera más decisiva, el modelo social-educativo para la discapacidad. Aquí se introdujo la noción de NEE, retomada del llamado Informe Warnock (1978), con el que se buscaba eliminar las etiquetas atribuidas los niños, niñas y jóvenes con discapacidad para reconocer que en la escuela había alumnos que tenían dificultades frente al currículum básico (*mainstream*), sin importar su condición, y que, más que un

diagnóstico clínico, lo importante era saber cuáles eran los recursos que se requerían para resolver dichas NEE. Cabe aclarar que este concepto no sólo era de tipo psicopedagógico; es decir, no se enfocaba de manera exclusiva al diseño de materiales didácticos, adicionales y diferenciados, sino que abarcaba la planeación de los diferentes recursos institucionales, ya fuesen humanos, materiales y educativos (UNESCO, 1994).

Con ello se marca el principio del fin del modelo médico-rehabilitatorio en la educación, ya que las NEE intentaron ir más allá de la condición de discapacidad para situar su ámbito en la interacción entre los alumnos y el currículum. Pero la atención de las NEE no se lograba de manera individual y fuera del aula, por lo que, para llegar a ellas, se proponía el diseño de secuencias didácticas que permitieran a todos los estudiantes trabajar juntos en el aula (UNESCO, 1994).

En su momento, Blanco, Mascardi y Narvarte (2010) advirtieron sobre la desviación que se estaba dando con respecto a este concepto, señalando que, con el tiempo, se había confundido a los alumnos con las NEE y viceversa. Esta confusión, en cierta forma, ha sido un resabio del modelo médico, porque se asentó en la creencia de que hay personas portadoras de las NEE, sin comprender que estas últimas eran resultado de la interacción entre el estudiante y el currículum, y no un rasgo propio de los individuos.

Con el fortalecimiento del modelo social-educativo, la noción de NEE se reemplazó por el de barreras para el aprendizaje. En ello, la CDPD (ONU, 2006) jugó un papel fundamental, ya que cubre todos los campos del desarrollo de las personas, como el derecho a la vida, a la salud, a la cultura, al trabajo, al deporte, a la recreación y, por supuesto, a la educación, siendo este último un derecho epítome, ya que, como hemos señalado, permite el acceso a otros derechos. El modelo social-educativo ha apuntado a la reorganización de los sistemas educativos para crear las condiciones que permitan aprender a todos, reconociendo su diversidad y valorándola positivamente. La inclusión educativa, a diferencia de la integración, busca que todos los niños, niñas y jóvenes accedan a la escuela regular sin necesidad de pasar previamente por la educación especial, reconociendo el

peso que tiene el contexto escolar, áulico, familiar y social en el éxito escolar de todos los alumnos (Guajardo, 2009). Por ello, consideramos que este modelo de discapacidad impacta en todo el espectro social de la discapacidad.

## RECORTE EMPÍRICO DE LA DISCAPACIDAD EN EDUCACIÓN

Como ya hemos dicho, los modelos para entender la discapacidad tienen su respectivo recorte empírico: en el asistencial, las personas con discapacidad son ineducables; en el médico-rehabilitatorio, son parcialmente educables, y en el social-educativo, todos son educables independientemente de su condición de vida.

En Europa, durante el predominio del modelo asistencial en el siglo XIX, empezaron a surgir propuestas pedagógicas para la atención de personas con discapacidades físicas, sensoriales e intelectuales. También se impulsó la creación de hogares-asilo, en los que paulatinamente se fueron incorporando los avances en la medicina (García *et al.*, 2000). En nuestro país, la población con discapacidad fue excluida de las instituciones educativas, hasta la creación de la Escuela Nacional para Sordomudos, en 1867, y posteriormente, la Escuela Nacional para Ciegos, en 1870; es decir, entre los gobiernos de Maximiliano de Habsburgo y Benito Juárez (SEP, 2010). Con ello se empieza a debilitar la idea de que estas personas carecían de las capacidades para asistir a la escuela, produciendo un efecto demostrativo que permite dar el paso de la noción de ineducable a la de educable en circunstancias especiales o separadas.

Se trata de la creación de un nuevo observable para la política educativa nacional, que asimila los datos de la población sorda y ciega para transformarla en información útil para la toma de decisiones. El proceso de configuración del sistema público permitió plantear cuestiones que, hasta ese momento, habían pasado prácticamente desapercibidas, como “el problema que representaban la infancia anormal y la educación especial, si bien la definición y la delimitación de lo que debería entenderse por una y otra era muy general y ambigua” (Padilla, 2010: 17). De este modo, las escuelas

nacionales para sordos y ciegos surgieron como una combinación de internados, propia del modelo asistencial, y de educación especial, propia del modelo médico-rehabilitatorio. Esto no sólo se dio en México, sino que fue una estrategia que se replicó en otros países: “Los grandes internados, opción educativa preponderante para los niños con deficiencias durante el siglo XIX, se mantuvieron vigentes en países como Italia hasta bien entrado el siglo XX” (Sanz citado en García *et al.*, 2000: 24).

Ya en el siglo XX, y partiendo del hecho de que algunas personas con discapacidad eran educables, la educación especial empieza a ampliarse a otros tipos de deficiencias. Por ejemplo, en Francia, Alfred Binet crea el primer test de inteligencia, en 1905, que posteriormente sería revisado junto con Theodor Simon, consolidándose como el Test Binet-Simon que se aplicó por primera vez en 1921 (SEP, 2010). Los desarrollos técnicos en materia de la lengua de señas mexicana (LSM), el alfabeto Braille y el Test de Inteligencia se constituyeron en herramientas para la construcción de observables que permitieron apreciar que no era una condición normal que todos los sordos, los ciegos y los “deficientes mentales” fuesen ineducables, sino que, por el contrario, existían algunos que sí eran educables. De este modo, se crea un sistema de vigilancia escolar, apoyado en la colaboración entre médicos y docentes, para el conjunto del sistema educativo mexicano.

Para los niños considerados intelectualmente anormales o retardados, el docente proporcionaría sus observaciones, el médico inspector corroboraría las aptitudes del menor y, previa consulta con el servicio de higiene escolar, se dispondría su pase a una escuela especial para retardados. Los alumnos calificados como “imbéciles” o “idiotas”, serían retirados a establecimientos especiales, pudiendo ser internados si así se requiriera y lo encontrara necesario la Dirección General de Educación Primaria (SEP, 2010: 31).

Identificar a los niños y jóvenes con discapacidad educables era la tarea del recorte empírico, en un sistema que, durante todo el siglo XX, operó a través de dos vías: la regular y la especial, esta última

construida sobre la base del modelo médico. Entre los años cuarenta y finales de los sesenta, la formación de maestros de educación especial se concentró en el Distrito Federal, pero para la siguiente década se crearon instituciones en otros estados de las República. Esto permitió consolidar el sistema de educación especial, casi como la única opción formativa para las personas con discapacidad, prácticamente hasta finales de los años noventa (SEP, 2004). A nadie le parecía extraño que esta población no acudiera a la escuela regular, porque nadie consideraba que estuvieran siendo segregados, al contrario, se creía que se les estaba dando la oportunidad de tener una educación, especial, pero una educación al fin.

La diferencia entre poder ver lo que implica la inclusión en educación y reconocer cuando las personas están siendo excluidas, depende de la conceptualización que predomine en cada momento histórico. Esto es algo que se construye con observables epistémicos (Piaget, 1965); por ejemplo, en el modelo médico, el orden en el que deben estar distribuidos los estudiantes se basa en las deficiencias orgánicas, mientras que en el modelo social-educativo todos deben incorporarse a la escuela regular con base en la secuencia de los grados escolares, pero siempre considerando las necesidades de los estudiantes y las condiciones para fortalecer sus aprendizajes y participación.<sup>3</sup>

No obstante, esto cambió paulatinamente a partir de los años setenta. En México, al igual que en otras partes del mundo, se introdujo la corriente normalizadora, impulsada desde los países nórdicos, cuya demanda más importante era que aquellos con discapacidad

3 Entre los elementos que distinguen a este modelo, específicamente en el aula, León (2012) destacan los siguientes: a) se crean comunidades que valoran la diversidad y las diferencias; b) se busca que todo el alumnado se incluído y tenga condiciones para aprender en el aula ordinaria; c) se procura una atmósfera social, que sea ejemplo y enseñe a respetar las diferencias; d) las oportunidades de aprendizaje se amplían a los todos los miembros de la clase; e) los apoyos en el aula y ajustes al currículum se realizan para ayudar a todos los estudiantes, no sólo a los que tienen una necesidad educativa; f) los docentes motivan a todos los alumnos, promueven su participación, toman en cuenta su experiencia y conocimiento, y organizan los apoyos con el fin de superar las barreras para el aprendizaje y la participación; g) la enseñanza se planea con base en las características del estudiantado y de sus necesidades, brindando los apoyos necesarios para lograr los objetivos curriculares, y h) se promueve la cooperación y el desarrollo de redes naturales de apoyo.

llevaran una vida lo más semejante al resto de las personas, en todos los ámbitos: familiar, educativo, laboral y social (García *et al.*, 2000). Así, de un enfoque educativo altamente diferenciado, poco a poco se pasa a otro más integrador. Algunas de las medidas más importantes, entre la década de los setenta y los noventa, fueron la implementación de grupos integrados para apoyar a los niños con problemas de aprendizaje; la integración de alumnos con discapacidad visual y auditiva en escuelas regulares, aunque esto quedó a nivel de experiencias en muy pocas instituciones; la creación de los Centros de Orientación para la Integración Educativa (COIE), cuyo fin era brindar pautas para la integración educativa de los alumnos con discapacidad; la reforma del marco normativo mexicano, como el artículo 3 constitucional y la Ley General de Educación, y la incorporación de la asignatura de NEE en los planes de estudio de las escuelas normales (García *et al.*, 2000).

Un asunto no resuelto hasta ahora es el de las discrepancias en la estadística de la población que se atiende en la educación regular y la especial, ya que la Secretaría de Educación Pública (SEP) los agrupa por deficiencia orgánica; es decir, como ciegos, baja visión, sordos, con problemas de conducta o de comunicación, con autismo, con discapacidad intelectual, motriz o múltiple (SEP, 2006), mientras que el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2001) pregunta por los tipos de discapacidad, por ejemplo, para caminar, subir o bajar escaleras, ver aunque se use lentes, mover o usar sus brazos o manos, escuchar aunque se use un aparato auditivo, bañarse, vestirse o comer, hablar o comunicarse, aprender, recordar o concentrarse y problemas emocionales o mentales. Como resultado, las cifras no son comparables.

Adicionalmente, la estadística que recoge la SEP con el Cuestionario 911 sólo registra a la población que asiste a la escuela, mientras que el INEGI busca dar cuenta tanto de los que están en el sistema educativo como de los que están fuera. Haciendo un esfuerzo por compatibilizar las dos mediciones, tenemos que en México 2 por ciento del total de niños, niñas y adolescentes entre los 5 y los 17 años tienen cuando menos una discapacidad, lo que significa alrededor de 580 289 personas; ésta es la población que debería estar

en la educación obligatoria (INEGI, 2018). De ellos, 529 465 están inscritos en alguna institución educativa, ya sea federal, estatal o privada (SEP, 2018).

## RELACIÓN ENTRE EL RECORTE EPISTÉMICO Y EL EMPÍRICO DE LA DISCAPACIDAD

El surgimiento y la consolidación de la educación inclusiva, desde un enfoque de derechos humanos, permite advertir la exclusión de la que eran objeto las personas con discapacidad y, al mismo tiempo, admitir que la escuela paralela como solución a la atención de los niños, niñas y jóvenes era un problema de exclusión parcial. ¿Qué es lo que hace que lo que antes se veía normalizado ahora se conciba como una situación problemática y extraña? La respuesta está en el avance de los campos del conocimiento y en los desarrollos teórico-conceptuales, que nos permiten ver una realidad que antes pasaba desapercibida, a pesar de que los datos estaban ahí.

Ahora que poco a poco ha incrementado la participación de las personas con discapacidad en la matrícula de todos los niveles educativos, ya no resulta tan extraño que estén presentes en la educación superior. Lo raro es que nadie se preguntaba por ellos cuando no estaban, a tal grado que la educación especial, durante buena parte del siglo xx, sólo cubría la educación básica. ¿Por qué no había educación especial en los niveles más avanzados? Porque la expectativa era que no llegaran a la educación media superior y mucho menos a la superior, ya que se pensaba que estas personas no tenían el potencial para tener una formación profesional, al mismo nivel de competencia que los jóvenes sin discapacidad.

Una vez más, es el conocimiento construido socialmente el que hace observable los datos de la realidad empírica. El recorte epistémico del modelo médico no permitía que el recorte de la población con discapacidad abarcara hasta la educación superior, cuando mucho se esperaba brindarles capacitación para el trabajo, como formación terminal. Pero el modelo social-educativo es sensible a la exclusión de estas personas en el nivel superior y no le parece

extraño que ahora sean incluidas, desde los que tienen discapacidad motriz hasta los que tienen discapacidad intelectual. Incluso, en los sistemas educativos consolidados, algunas instituciones tienen académicos con discapacidad como parte de sus claustros; es el caso de Len Barton, que es uno de los principales investigadores sobre el enfoque social de discapacidad.

No obstante, como hemos señalado en otro momento, esto no significa que todas las personas con discapacidad puedan hacer efectivo su derecho a la educación obligatoria, ni en México ni en otros países. Menos aún que lo ejerzan plenamente; es decir, que los Estados les garanticen que pueden ingresar, permanecer y egresar de los diferentes niveles educativos, así como disponer de oportunidades de aprendizaje y de participación equitativas y de calidad (UNESCO, 2016). Particularmente de los que están en la educación superior habría que diferenciar a los que llegan a través del sistema regular de aquellos que lo hacen a través del sistema abierto (Guajardo, 2018). Igualmente, cabría señalar que no todos los alumnos con discapacidad reciben los apoyos para permanecer y concluir exitosamente sus estudios universitarios.

Las instituciones de educación superior han buscado responder a las necesidades de las personas con discapacidad de la mejor manera, aunque aún hay diversas cuestiones por resolver; por ejemplo, cómo compensar en los alumnos ciegos la carencia de símbolos algebraicos en el sistema Braille, o de qué manera apoyar a los estudiantes sordos que tienen dificultades para la escritura y comprensión lectora en español debido a que no siempre es su primera lengua, o cómo se podrían aprovechar las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) para mejorar las condiciones de aprendizaje de las personas con discapacidad múltiple.

Un camino que proponemos para entender la relación entre estos dos recortes, el epistémico y el empírico, y los efectos que tienen en los derechos sociales de la población con discapacidad, es la teoría constructivista de la complejidad. En el siguiente apartado profundizaremos en este aspecto.

## LA TEORÍA CONSTRUCTIVISTA PARA ENTENDER LA REALIDAD EDUCATIVA DE LA DISCAPACIDAD

La teoría constructivista de la complejidad, perfeccionada por Rolando García, se basa en la epistemología genética de Jean Piaget. Vale la pena mencionar que García fue el último científico que publicó en vida con Piaget, *Psicogénesis e historia social de la ciencia* (1984); posteriormente salieron a la luz otras dos obras en coautoría, pero ya fueron *post mortem* del epistemólogo suizo. Básicamente, lo que los autores plantean es que el desarrollo científico se da a partir de dos grandes movimientos: por un lado, los factores políticos, económicos y sociales de un determinado momento histórico que le imprimen cierta direccionalidad y, por el otro, la forma en que la propia ciencia ha configurado sus marcos conceptuales; esto es, su contenido interno (Piaget y García, 1984). Asimismo, sostienen que ningún sistema tiene el conjunto de sus elementos totalmente definidos, pero son definibles: “no hay ‘observables puros’, es decir, que todo observable, aun aquellos que parecen provenir de la percepción directa de las propiedades elementales de los objetos, suponen una previa construcción de relaciones por parte del sujeto” (García, 2006: 41-42).

El procedimiento general es iniciar con el recorte empírico, en este caso, la inclusión de los niños, niñas y jóvenes con discapacidad o, más específicamente, la población que está dentro de las instituciones educativas. En el siglo XIX ninguna de estas personas se encontraba en el incipiente sistema educativo, porque el recorte epistémico de la época sostenía que estos individuos eran ineducables, el cual, a su vez, estaba asentado en una serie de teorías que alimentaban esta idea de la realidad.

No obstante, hay un hecho excepcional que rompe con este criterio: los sordos y los ciegos demuestran que sí son educables, unos con la LSM y los otros con el sistema Braille. Esto desequilibra el sistema de comprensión y, por lo tanto, hace que el “adentro” y el “afuera” requieran de una requilibración que permita explicar sin contradicciones en qué consiste lo ineducable de las personas sordas y ciegas. La pregunta que surgió entonces era si no había otras disca-

pacidades que entraran en el criterio de educables y que no estaban siendo consideradas.

Como ya dijimos, la respuesta vino de los tests psicológicos que hicieron observables los rasgos educables y no educables a nivel del CI. Así, nace la educación diferencial y se recompone el recorte empírico. En ese momento, a principios del siglo XX, los ciegos y los sordos quedaron dentro del recorte empírico, así como algunos individuos con “debilidad mental” según el factor de CI. Posteriormente, se agregaron niños, niñas y jóvenes con trastornos del aparato locomotor, por un criterio de conveniencia, ya que no se disponía de tests estandarizados para medir la relación entre la inteligencia y las deficiencias locomotoras. Pero esto requirió otra concepción de la discapacidad, surgiendo así el modelo médico-rehabilitatorio.

De este modo, muchos países mantuvieron las dos modalidades: regular y especial, algunos como sistemas totalmente paralelos y otros en donde la educación especial operó como suplemento de la regular (Ainscow y César, 2006); en cualquier caso, dicha situación era como estar al mismo tiempo dentro y fuera del recorte empírico del sistema de enseñanza. La situación vuelve a desequilibrarse en los años setenta, cuando se empezaron a identificar estudiantes que no tenían discapacidad, pero que enfrentaban problemas de aprendizaje; por ejemplo, por dislexia o discalculia. Posteriormente, los avances médicos mostraron que tenían una disfunción cerebral mínima en la corteza cerebral, pero estos alumnos ya estaban entre la educación regular y la especial. A dicha situación García (2006) la denomina interdefinición, porque los componentes del sistema no son totalmente independientes, sino que tienen propiedades de uno y otro, en este caso de la educación especial y de la regular

En cada proceso de desequilibrio-equilibrio hay mecanismos que operan a favor y en contra de la transformación. El primero es un movimiento que Piaget y García (1984) denominaron alfa, que consiste en la negación de un hecho, porque admitirlo produce la perturbación del sistema. El segundo es la contradicción o ambivalencia, que radica en la aceptación de los hechos que niegan lo establecido, y al que denominaron beta. El tercer mecanismo es el de la transformación y lo llamaron gama.

Veamos esto desde la problemática de la discapacidad. Cuando Mary Warnock acuñó el neologismo de NEE, en gran medida favoreció la eliminación de varias etiquetas atribuidas a la población con discapacidad, ya que este concepto se centró en los alumnos con dificultades para acceder a ciertos contenidos curriculares (Warnock, 1978). Lo que se pretendía era que dichos contenidos se flexibilizaran<sup>4</sup> para que los estudiantes con alguna NEE no quedaran fuera de la educación regular. En esta interdefinición (García, 2006) cabían todos, alumnos con y sin discapacidad, lo que hacía innecesario el mantenimiento de dos sistemas diferenciados.

Este recorte empírico se consolidó con las Normas Uniformes, que señalaban que no podía haber diferentes reglas para cada tipo de población existente (ONU, 1993); en otras palabras, que no podían sostenerse dos o más recortes empíricos. En la parte epistémica, lo anterior se reflejó en la Declaración de Salamanca, en donde se objetivó la integración educativa (UNESCO, 1994).

En el caso de México, en 1995 se reestructuró la educación especial para organizarla con base en cada deficiencia orgánica y, así, se fundaron las escuelas de ciegos, sordos, de niños con trastornos motores y deficientes mentales (SEP, 1997). Esto tenía poco sentido, porque era como si la deficiencia produjera automáticamente la discapacidad, pero como Vygotski (2012) ya lo había advertido, un niño ciego o sordo podía tener más en común con un niño sin discapacidad que con otro niño con su misma deficiencia. Dicho de otra

4 La flexibilidad curricular fue uno de los elementos clave tanto del Informe Warnock como de la Declaración de Salamanca. De acuerdo con Echeita y Verdugo (2004), básicamente se planteaba revisar los objetivos y contenidos de los currículos para hacerlos lo suficientemente amplios, relevantes y diversificados, de manera que una mayor cantidad de alumnos tuviera oportunidades significativas y variadas de aprendizaje. A la par, se advertía que lo anterior era insuficiente si se mantenían las mismas formas de evaluación, usualmente centradas en los resultados, o si se continuaba con los mismos criterios para la promoción escolar. Asimismo, se pugnaba por la transformación de la organización y el funcionamiento escolar a fin de construir y mantener una cultura de participación e integración escolar. Sin embargo, la flexibilidad curricular, como otras propuestas de la Declaración de Salamanca, no siempre cristalizó o tomó otros cauces en los sistemas educativos. De acuerdo con los autores, bajo ciertas circunstancias, la denominada flexibilidad derivó en el empobrecimiento del currículum, o bien, en la utilización de estrategias que, aunque se hacían pasar como adaptaciones curriculares, consistieron realmente en la provisión de ciertos apoyos fuera de las aulas de referencia.

forma, la discapacidad no es equivalente a la deficiencia orgánica, sino que es producto de la interacción entre esta última y las barreras del entorno (ONU, 2006).

Este cambio se rigió por el artículo 41 de la Ley General de Educación (DOF, 1993) y por la Declaración de Salamanca, que eran compatibles en el reconocimiento del derecho a la educación de los niños y niñas con discapacidad a acudir a una escuela regular y recibir los apoyos necesarios. Para lograrlo, se orientaron algunos servicios como las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), que se ubicaron en las propias escuelas regulares, y los Centros de Atención Múltiple (CAM), que cubrían a los estudiantes que estaban en la educación especial (SEP, 2006). A la primera opción se le denominó integración escolar y a la segunda, integración educativa. Básicamente, lo que se buscaba era transformar el sistema educativo en uno solo, a partir del currículum básico, y eliminar el de educación especial.

El primer paso para crear mayores opciones de desarrollo para los niños, niñas y jóvenes que presentan necesidades educativas especiales fue promover su integración en las aulas de educación regular [...]. Simultáneamente, el personal de educación especial tuvo que reorientar sus funciones y, en lugar de concentrarse en el diagnóstico y categorización de los alumnos, se concentró en el diseño de estrategias para contribuir a que los alumnos que presentan necesidades educativas especiales logran aprender dentro del aula regular (SEP, 2006: 10).

Los planes y programas de educación especial dejaron de operar; es decir, continuaba la educación especial para el currículum del nivel básico, pero ya no era aquel que elaboraban los cuerpos técnicos de la Dirección General de Educación Especial. De hecho, esta dirección permaneció trabajando sólo en el entonces Distrito Federal, mientras que para el resto de las entidades federativas la enseñanza especial quedó en manos de sus respectivas direcciones de Educación Pública; lo mismo ocurrió con la Dirección General de Educación Preescolar, que tenía a su cargo los Centros de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (SEP, 2006). Ya no hubo

primaria especial que otorgaba sus propias constancias educativas, sino que ahora los CAM daban el mismo certificado que el de la escuela regular. A ello también contribuyó la resolución de la SCJN, en la que se señalaba que no podía haber dos sistemas educativos y que “todos los niños, niñas y adolescentes pertenecen y deben integrarse al sistema educativo ‘general u ordinario’ —sin reglas ni excepciones—, por lo que cualquier exclusión con base en esa condición resultará discriminatoria y, por ende, inconstitucional” (SCJN, 2018: s. n. p.).

Para el recorte empírico de 1995, todos los alumnos con y sin discapacidad debían estar en el sistema educativo regular que, en el fondo, es lo mismo que decir “todos son educables”. Esto da pie a que surja la pregunta por los otros niveles educativos; esto es, ¿las personas con discapacidad pueden ingresar a la secundaria y, eventualmente, llegar al bachillerato y la licenciatura? Esta pregunta era imposible de hacer antes, cuando operaban los recortes epistémicos asistencial y médico-rehabilitatorio.

Los modelos de atención a la discapacidad pueden ser más claros cuando se analizan desde el modelo más avanzado, en este caso, el social-educativo, porque tiene más elementos para comprender los dos anteriores. No obstante, cabría recordar que éstos no son lineales, ni tampoco mutuamente excluyentes. Podemos decir que hay componentes del asistencial y del médico-rehabilitatorio en el modelo social-educativo, sólo que bajo un nuevo orden, más equilibrado, para responder a una realidad cada vez más compleja y a las condiciones sociales que dieron lugar a su surgimiento. Dichas condiciones no están dadas de una vez y para siempre, por lo que exigen de la voluntad y vigilancia colectiva para su mantenimiento. Por ello, consideramos que la teoría constructivista de la complejidad constituye una herramienta teórica muy pertinente para analizar no sólo el fenómeno de la discapacidad, sino los conceptos que se han elaborado para explicarla a lo largo de los diferentes momentos históricos. Sin duda, con el tiempo habrá otros observables basados en nuevos desarrollos teóricos; lo importante es saber acercarse a ellos y tener siempre presente que, ante todo, se trata de construcciones sociales y, por lo tanto, pueden transformarse.

## CONSIDERACIONES FINALES

En este capítulo hemos planteado que, en los cambios operados en torno a la idea de discapacidad, ha habido una relación entre determinados recortes epistémicos y empíricos, los cuales han dado lugar a tres grandes modelos: el asistencial, el médico-rehabilitatorio y el social-educativo.

En el ámbito educativo, estos modelos se han concretado en formas distintas para organizar los sistemas de enseñanza: excluyente, segregatorio o inclusivo, los cuales a su vez se basan en los criterios que históricamente se han establecido para determinar quién es educable y quién no es educable. Lo anterior repercute directamente en el ejercicio del derecho a la educación, porque un sistema fundamentado en la noción de un alumno ideal, que espera que todos cumplan, es el que más vulnera y excluye a los colectivos socialmente desfavorecidos, mientras que un sistema que parte del reconocimiento de la diversidad, así como de las diferentes necesidades de los educandos, tiende a ofrecer mayores oportunidades para todos, independientemente de su origen económico, étnico, cultural, su género, capacidad o cualquier otro rasgo individual o social (UNESCO, 2016).

Sin embargo, que los recortes epistémicos se hayan transformado paulatinamente no significa que los modelos asistencial y médico-rehabilitador han desaparecido por completo. Por el contrario, hasta hoy, varios de sus rasgos aún están presentes en las acciones, actitudes e ideas de los sujetos. Eso se replica en los diferentes ámbitos de la vida social, incluyendo, por supuesto, el educativo.

En el ámbito mundial, la OMS (2011) ha señalado que ha habido avances en la legislación, las normas y los reglamentos de los sistemas de enseñanza; no obstante, a escala de las instituciones, todavía se observan muchas barreras relacionadas con la organización escolar, los contenidos curriculares, las prácticas pedagógicas, la formación del profesorado, los materiales didácticos y las actitudes, entre otras, las cuales obstaculizan el cumplimiento del derecho a la educación de los niños, niñas y jóvenes con discapacidad.

En México hemos tratado de avanzar en la dirección de la educación para todos y con calidad, pero aún hay una enorme deuda

con los colectivos vulnerables y, en particular, con la población con discapacidad, que siguen siendo excluidos de las instituciones educativas. Muchas de las acciones gubernamentales continúan poniendo su atención en el ingreso, ya sea a través de la apertura de centros escolares o del incremento de la matrícula, lo que no siempre ocurre con cuestiones como la permanencia, la transición hacia otros niveles educativos y, sobre todo, las condiciones de aprendizaje que tienen estos niños, niñas y jóvenes.

Las políticas públicas, con un sólido aporte normativo, son las que en determinado momento pueden responder a la exclusión sistémica que ha prevalecido hacia la población con discapacidad. En ello están implicadas directamente las instancias gubernamentales a las que, desde cada uno de sus ámbitos y funciones, les corresponde velar por los derechos de las personas con discapacidad, entre ellos su derecho a la educación. Finalmente, en estos tiempos de una enorme vulnerabilidad para todos los seres humanos, queremos rescatar el planteamiento de Jacobo y Campos (2020), que sostienen que “o la educación es inclusiva o no es educación”. Este posicionamiento es un llamado para que la inclusión no quede olvidada en las agendas nacionales o internacionales, como ha ocurrido con otros problemas que nos aquejan mundialmente.

## REFERENCIAS

- Aisncow, Mel y Margarida César (2006), “Inclusive education ten years after Salamanca: setting the agenda”, *European Journal of Psychology of Education*, vol. 21, núm. 3, pp. 231-238.
- Blanco, Rosa (2008), “Marco conceptual de la educación Inclusiva”, en *La Educación Inclusiva: el Camino hacia el Futuro*, Ginebra, UNESCO, pp. 5-14.
- Blanco, Rosa, Liliana Mascardi y Libe Narvarte (2010), *Sistema Regional de Información Educativa de Estudiantes con Discapacidad (SIRIED)*, Santiago, OREALC-UNESCO.

- CDHCM (2019), *Derecho a la vida independiente e inclusión en la comunidad de las personas con discapacidad en la Ciudad de México*, México.
- DOF (1993), “Ley General de Educación”, 13 de julio, <[http://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=4759065&fecha=13/07/1993](http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4759065&fecha=13/07/1993)>, consultado el 10 de julio, 2020.
- Echeita, Gerardo y Miguel Ángel Verdugo (2004), *La Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales 10 años después. Valoración y prospectiva*, Salamanca, Universidad de Salamanca, <[https://sid.usal.es/idocs/F8/FDO9045/declaracion\\_salamanca\\_completo.pdf](https://sid.usal.es/idocs/F8/FDO9045/declaracion_salamanca_completo.pdf)>, consultado el 8 de septiembre, 2021.
- García, Ismael, Iván Escalante, María Carmen Escandón, Luis Fernández, Antonia Mustri e Iliana Puga (2000), *La integración educativa en el aula regular. Principios, finalidades y estrategias*, México.
- García, Rolando (2006), *Sistemas complejos. Conceptos, métodos y fundamentación epistemológica de la investigación interdisciplinaria*, Barcelona, Gedisa.
- Guajardo, Casandra, Marcela Gómez y Stefano Sartorello (2020), “La escuela no puede ser una fábrica de igualdades en medio de un mar de desigualdades”, *Faro Educativo*, núm. 7, <<https://faroeducativo.iberomx/wp-content/uploads/2020/03/Apuntes-de-politica-7a.pdf>>, consultado el 28 de junio, 2020.
- Guajardo, Eliseo (2018), “La educación inclusiva, fase superior de la integración-inclusión educativa en educación especial”, *Teoría Crítica de la Psicología*, núm. 11, pp. 131-153. <<file:///C:/Users/JUDITH/AppData/Local/Temp/Dialnet-LaEducacionInclusivaFaseSuperiorDeLaIntegracionInc-6707080.pdf>>, consultado el 23 de junio, 2020.
- Guajardo, Eliseo (2009), “La integración y la inclusión de alumnos con discapacidad en América Latina y el Caribe”, *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, vol. 3 núm. 1, pp. 15-23, <<http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol3-num1/art1.pdf>>, consultado el 25 de junio, 2020.
- Guajardo, Eliseo, Fanny Corral, Laura Padilla y Janeth Moreno (2019), “Educación inclusiva como un derecho humano”, *Revista de Filosofía y Cotidianidad*, vol. 5, núm. 17, pp. 24-31.

- INEGI (2018), Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica (ENADID) 2018, México.
- INEGI (2001), *Presencia del tema de la discapacidad en la información estadística*, México.
- Jacobo, Zardel y Leticia Campos (2020), *Tensiones entre educación y educación inclusiva. Desafíos a partir del COVID-19* [foro], <<https://www.youtube.com/watch?v=p4aTtP36WSo&feature=youtu.be>>, consultado el 23 de junio, 2020.
- León, María José (2012), *Educación inclusiva. Evaluación e intervención didáctica para la diversidad*, Madrid, Síntesis.
- Lombardo, Emanuela (2003), “El *mainstreaming* de género en la Unión Europea”, *Revista Jurídica de Igualdad de Oportunidades entre Mujeres y Hombres*, vol. 10, núm. 15, pp. 6-11.
- Mendoza-Zuany, Rosa (coord.) (2020), Agenda Intercultural para la Educación Nacional, México, <[https://www.researchgate.net/publication/329569043\\_AGENDA\\_INTERCULTURAL\\_PARA\\_LA\\_EDUCACION\\_NACIONAL\\_propuesta\\_al\\_gobierno\\_de\\_AMLO\\_y\\_en\\_cuya\\_construccion\\_participamos\\_21\\_academicos\\_del\\_campo\\_de\\_la\\_educacion\\_intercultural/citation/download](https://www.researchgate.net/publication/329569043_AGENDA_INTERCULTURAL_PARA_LA_EDUCACION_NACIONAL_propuesta_al_gobierno_de_AMLO_y_en_cuya_construccion_participamos_21_academicos_del_campo_de_la_educacion_intercultural/citation/download)>, consultado el 29 de junio, 2020.
- OIE (2018), *La Educación Inclusiva: el Camino hacia el Futuro*, Ginebra, UNESCO.
- OMS (2011), *Informe Mundial sobre la Discapacidad*, Ginebra, OMS-BM.
- OMS (2001), *Clasificación Internacional del Funcionamiento Corporal*, Madrid.
- OMS (1980), *International classification of impairments, disabilities and handicaps*, Ginebra, <[https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/41003/9241541261\\_eng.pdf?sequence=1](https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/41003/9241541261_eng.pdf?sequence=1)>, consultado el 3 de julio, 2020.
- ONU (2016), Acuerdo de Relación entre las Naciones Unidas y la Organización Internacional para los Migrantes (OIM), Nueva York.
- ONU (2006), Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, Nueva York.
- ONU (1993), Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad, Nueva York, <<https://www.ohchr>.

- org/SP/ProfessionalInterest/Pages/PersonsWithDisabilities.aspx>, consultado el 28 de junio, 2020.
- Padilla, Antonio (2010), “La educación especial en México a finales del siglo XIX y principios del XX: ideas, bosquejos y experiencias”, *Revista Educación y Pedagogía*, vol. 22, núm. 57, pp. 15-29.
- Piaget, Jean (1965), *Introducción a la epistemología genética*, t. I, Buenos Aires, Paidós.
- Piaget, Jean y Rolando García (1984), *Psicogénesis e historia de la ciencia*, México, Siglo XXI.
- SCJN (2019), Amparo en Revisión 1368/2015. Interdicción: Restricción Desproporcional a la Capacidad Jurídica de las Personas con Discapacidad, Primera Sala, Ciudad de México, 13 de marzo, <<https://www.scjn.gob.mx/derechos-humanos/sites/default/files/sentencias-emblematicas/resumen/2020-12/Resumen%20AR1368-2015%20DGDH.pdf>>, consultado el 7 de septiembre, 2021.
- SCJN (2018), “La exclusión de alumnos con discapacidad del sistema educativo general es discriminatoria y, por tanto, inconstitucional: Segunda sala”, comunicado de prensa, 3 de octubre, <<https://www.internet2.scjn.gob.mx/red2/comunicados/noticia.asp?id=5768>>, consultado el 27 de junio, 2020.
- SEP (2018), *Sistema educativo de los Estados Unidos Mexicanos. Principales cifras, 2017-2018*, México.
- SEP (2010), *Memorias y actualidad de la educación especial en México*, México.
- SEP (2006), *Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial*, México.
- SEP (2004), *Licenciatura en Educación Especial. Programa para la transformación y el fortalecimiento académicos de las escuelas normales*, México.
- SEP (1997), *Proyecto General de Educación Especial*, México.
- UNESCO (2016), *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la Realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4*, París.
- UNESCO (1994), *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales*, Salamanca.

- UNESCO (1990), Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje, Nueva York.
- Vygotski, Lev (2012), *Obras escogidas V. Fundamentos de la defectología*, Madrid, Antonio Machado.
- Warnock, Mary (1978), *Special educational needs. Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*, Londres, Oficina de Documentación de Su Majestad.

# LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD, SU DERECHO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y LAS BARRERAS PARA EJERCERLO

107

*Alicia Angélica López Campos*

## INTRODUCCIÓN

Pensar en la sociedad es darnos cuenta de las distintas personas y culturas que formamos el mundo; es percatarnos de la diversidad que existe en él y de las diferentes formas de ver y entender la vida, así como de enfrentar los entornos en los que nos desarrollamos.

La Declaración del Milenio de la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2000) reconoce la diversidad humana en sus todas sus manifestaciones, así como la obligación que tienen los Estados de garantizar la igualdad de derechos y oportunidades para todos, independientemente de nuestras diferencias. Por su parte, la Declaración Universal de los Derechos Humanos (ONU, 1948), en su artículo 1, sostiene que todos nacemos libres e iguales en dignidad, sin importar nuestro origen, raza, creencias religiosas, orientación sexual, si somos hombres o mujeres, niños o adultos mayores, o si tenemos alguna discapacidad.

Sin embargo, estos planteamientos realizados en el ámbito de los instrumentos jurídicos internacionales no siempre se concretan en la vida cotidiana de las personas. En ese sentido, una cuestión fundamental para el reconocimiento a la diversidad es la imagen que construimos con respecto a los otros y a nosotros mismos. Las ideas, las tradiciones y el conocimiento de sentido común (Piña y Cuevas, 2004), así como aspectos emocionales, experienciales y valorativos que forman parte de dicha imagen. Este conjunto de saberes y viven-

cias repercute en la forma en que vemos y nos aproximamos a los demás, ya sea como iguales, valiosos y útiles a la sociedad, o como extraños, con poca valía e improductivos, especialmente de aquellos que no son ni se comportan como el común de la gente o que, creemos, no cumplen con las expectativas sociales.

Estas personas, por lo general, son rechazadas o hasta consideradas como estorbos. Son objeto de indiferencia o invisibilidad no sólo por parte de los otros, sino por parte de las propias instituciones y del Estado. Desafortunadamente, muchas veces los propios sujetos asumen el estigma que les ha sido atribuido (Goffman, 1970), sin reflexionar sobre su condición y dignidad de ser humanos, ni sobre los derechos a los que son acreedores desde el momento en que nacen.

Las personas con discapacidad han sido uno de los colectivos más discriminados, independientemente del nivel de desarrollo económico y social de los países. Estos individuos, en especial los niños y las niñas, tienen un riesgo de exclusión elevado, lo cual se incrementa por la falta de consenso para definir y valorar la discapacidad, así como la escasez de medidas efectivas que contribuyan a su desarrollo (UNESCO, 2020). A ello se agregan las ideas que comúnmente se asocian a la discapacidad, que la conciben como una enfermedad, un castigo, algo vergonzoso o, en el otro extremo, una prueba, don o señal para fortalecer la vida de las personas o de sus familias.

Con base en lo anterior, el objetivo de este capítulo es reflexionar sobre los alcances que el derecho a la educación tiene en las personas con discapacidad y, en particular, en el nivel superior. Para ello, en un primer momento se exponen algunos de los esquemas desarrollados para entender la discapacidad. Ponemos énfasis en el modelo social porque concibe a estas personas a partir de sus capacidades y no de sus deficiencias, lo que permite situarlas como sujetos plenos, con derechos y muchas posibilidades de aportar a la sociedad. En segundo lugar, presentamos algunos datos que nos permiten dimensionar las brechas que aún existen para que ejerzan su derecho a la educación. Como tercer punto, abordamos las políticas nacionales en las que se concreta este derecho, destacando la situación de la educación superior. A partir de esto, en los siguientes dos apartados analizamos las características que tendría la educación superior in-

clusiva, así como algunas de las barreras que los alumnos con discapacidad tienen que enfrentar.

Una parte fundamental de este capítulo es conocer, desde la voz de algunos estudiantes que forman parte del Comité de Atención a las Personas con Discapacidad de la Universidad Nacional Autónoma de México (CADUNAM), las barreras que han experimentado a lo largo de su trayectoria en la universidad, así como los facilitadores que les han permitido continuar sus estudios. Finalizamos con algunas reflexiones sobre los temas tratados a lo largo del capítulo.

## LA DISCAPACIDAD. DIFERENTES FORMAS DE ENTENDERLA

Sin duda, la manera en que se ha abordado el tema de la discapacidad ha variado de acuerdo con las diferentes etapas históricas; no obstante, es a partir del modelo social y de derechos humanos que se empieza a apuntar hacia las condiciones sociales como causa de la discapacidad, cambiando la visión asistencialista y de conmiseración por la del reconocimiento a estas personas como titulares de derechos (Palacios, 2008). Este modelo reconoce y respeta la diversidad como una característica de todos los seres humanos, al tiempo que sitúa a la inclusión como una forma de dar respuesta a la diversidad, desde a la educación.

Lo anterior se cristaliza en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD), que reconoce la importancia de proteger y promover los derechos humanos de todas estas personas y en la que la discapacidad se define como una condición que “resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás” (ONU, 2016: 10).

Sin embargo, para llegar a este punto se tuvo que recorrer un arduo camino, ya que, a lo largo de la historia, la discapacidad se ha entendido como castigo divino, posesión demoniaca, enfermedad, minusvalía, dificultad y restricción, entre otras. La idea de mejorar los rasgos humanos ha sido una aspiración recurrente desde la An-

tigüedad. Algunas culturas, como la griega y la romana, buscaban tener una población sana, más fuerte e inteligente, por lo que se creía que las personas con discapacidad no eran útiles socialmente y la práctica más común era su eliminación (Rose, 2006).

Durante la Edad Media, la mayoría de las veces fueron segregadas, ya que se les consideraba seres inferiores. En este periodo hubo una relación ambivalente con respecto a la discapacidad. Por un lado, fue vista como producto del pecado o acciones demoniacas, especialmente las que se relacionaban con las enfermedades mentales (Braddock y Parish, 2001). A las personas con esta condición se les perseguía y acusaba de brujería; cuando eran capturadas, se les infligían castigos muy severos que llegaban incluso hasta la muerte. Era tal el miedo, que incluso el Vaticano declaró la guerra contra la brujería y entre los perseguidos estuvieron las personas con discapacidad, fundamentalmente aquellas que no respondían de manera positiva a los tratamientos de la época (Braddock y Parish, 2001). Por otra parte, con el cristianismo se fortaleció la idea de que estos individuos eran dignos de lástima, siempre y cuando se arrepintieran de sus pecados. En este contexto, se empezaron a fundar algunos asilos para la asistencia de aquellos con ciertos tipos de discapacidad, como la ceguera (Metzler, 2017).

En un siguiente momento, las ideas sobre la discapacidad se centraron en la funcionalidad, poniendo énfasis en las deficiencias y limitaciones. Las personas con esa condición podían “estar” en la sociedad y ser tratadas como la gente “normal”; no obstante, la mayoría no tenía acceso a los servicios de salud y educativos o los recibía de manera aislada, en instituciones o centros especiales, en donde se buscaba su “cura” a través de la corrección de sus deficiencias para que, una vez recuperados, pudieran interactuar con las personas “normales” (Palacios, 2008). En este modelo, se enfatizaba que el “problema” estaba en las propias personas porque no eran capaces de responder a los estándares establecidos; como resultado, vivían a las “orillas” de la sociedad, ya que su presencia representaba una amenaza al “promedio” y a la “normalidad”.

A pesar de los avances tanto en el conocimiento sobre la discapacidad como en la legislación sobre sus derechos, varias de las

ideas en las que se sustentan estos modelos continúan vigentes en nuestros días. Sin embargo, alrededor de los años sesenta se gestó un movimiento que cambió la manera de entender la discapacidad. En el siguiente apartado abordaremos algunos de sus planteamientos más importantes.

## **El modelo social y de los derechos humanos**

El modelo social surgió como alternativa al modelo médico y fue impulsado por la Unión de Personas Físicamente Impedidas contra la Segregación (UPIAS, por sus siglas en inglés). Su principal argumento era que la discapacidad era resultado de las restricciones y desventajas de la organización social, que tenía poca o nula consideración por las personas con limitaciones o impedimentos, lo que las excluía de su participación en las actividades sociales (Swain, French y Cameron, 2003)

Aquí, las personas con discapacidad se asumen como sujetos de derechos, como protagonistas de sus propias vidas y se resisten a continuar siendo reprimidas o a permitir que otros decidan por ellas, de ahí el surgimiento del lema: “nada sobre nosotros sin nosotros”. Además, con base en la CDPD (ONU, 2016a), reclaman el respeto a su dignidad y a su intervención directa e insustituible. La estrategia para lograrlo es a través de la inclusión, la accesibilidad, el diseño universal y la transversalidad del enfoque de inclusión en las políticas públicas. El modelo social sostiene que:

- 1) La discapacidad es producto de la relación opresiva que las sociedades han construido hacia las personas que tienen esta condición de vida.
- 2) El medio social, organizado a partir de una perspectiva que privilegia la normalidad, es quien pone las barreras que discapacitan a las personas; por lo tanto, la solución no es normalizarlas, sino cambiar los elementos del contexto que impiden su plena participación.

- 3) La vida de todas las personas con discapacidad es tan digna como las de aquellas que no tienen una discapacidad, por lo que vale la pena luchar por su nacimiento y posterior desarrollo.
- 4) Las estrategias y los programas de rehabilitación deben enfocarse a la sociedad, para lo cual se debe recurrir al diseño universal y la accesibilidad para todos, como medio de prevención de situaciones discapacitantes (Palacios, 2008).

Estas premisas son congruentes con el enfoque de los derechos humanos que sustenta la CDPD (ONU, 2016a), cuyo propósito, establecido en el artículo 1, es proteger los derechos humanos y las libertades de todas las personas con discapacidad, así como garantizar su ejercicio pleno en igualdad de condiciones y promover el respeto a su dignidad. Aclara que este colectivo incluye a las personas con deficiencias físicas, mentales o sensoriales a largo plazo que, al entrar en contacto con las barreras del medio, frena o coarta su participación plena y efectiva en la sociedad.

La CDPD reconoce la importancia que tienen la autonomía e independencia individual de estas personas, así como los aportes que pueden hacer a la sociedad, si se les dan las condiciones necesarias. Por ello, se sustenta en los siguientes principios:

- a) El respeto a la dignidad inherente, la autonomía individual, incluida la libertad de tomar las propias decisiones y la independencia de las personas.
- b) La no discriminación.
- c) La participación e inclusión plenas y efectivas en la sociedad.
- d) El respeto por la diferencia y la aceptación de las personas con discapacidad como parte de la diversidad y condición humanas.
- e) La igualdad de oportunidades.
- f) La accesibilidad.
- g) La igualdad entre el hombre y la mujer.
- h) El respeto a la evolución de las facultades de los niños y las niñas con discapacidad y de su derecho a preservar su identidad (ONU, 2016a: 14-15).

Desafortunadamente, las personas con discapacidad todavía enfrentan discriminación y exclusión en varios ámbitos de la vida social; más aún, en esta población encontramos sectores que no se asumen como sujetos de derecho, los desconocen y siguen colocándose en un lugar de conmiseración y asistencialismo que puede que les retribuya en algunos aspectos, pero que, a la postre, termina por negar el ejercicio de sus derechos.

#### BREVE PANORAMA SOBRE LA SITUACIÓN DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD

Según datos de la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2014), más de 15 por ciento de la población mundial presenta una condición de discapacidad, lo que representa alrededor de mil millones de personas. De ellas, 93 millones son niños de menos de 15 años y entre 110 y 190 millones son adultos. La OMS (2017) ha puesto énfasis en algunos puntos importantes sobre la situación en la que se encuentra este colectivo social y que incluimos a continuación:

- 1) Más de 100 millones de personas en el mundo presentan una condición de discapacidad y esta cifra aumentará debido al crecimiento de la población de adultos mayores que, con el tiempo, corren el riesgo de tener limitaciones serias, ya sean físicas, sensoriales o intelectuales.
- 2) La pobreza incrementa significativamente la posibilidad de tener una discapacidad, por falta de atención durante el embarazo y las primeras etapas de vida, la escasez de recursos para la atención médica y la falta de apoyos gubernamentales.
- 3) La discapacidad afecta principalmente a las personas en situación de vulnerabilidad, como las mujeres, los adultos mayores, los niños y niñas, la población indígena, los grupos étnicamente minoritarios y las personas con padecimientos crónico-degenerativos, como la diabetes, las enfermedades cardiovasculares, el cáncer y los trastornos de la salud mental.

- 4) En muchos países, especialmente los más pobres, los servicios de salud para esta población son escasos y de baja calidad, incluso, en muchas ocasiones se les niega la atención.
- 5) Los niños y niñas con discapacidad aún enfrentan muchas dificultades para asistir a la escuela o, definitivamente, no tienen oportunidad de hacerlo. Entre las razones más frecuentes están la escasez de recursos —por lo que las niñas y niños tienen que ayudar al sustento familiar— y la falta de servicios educativos.
- 6) La tasa de empleo de las personas con discapacidad suele ser menor que la de sus pares sin discapacidad y, además, sus salarios tienden a ser más bajos.
- 7) Las condiciones de vida de esta población, en general, son muy deficientes, particularmente en lo que respecta a la alimentación.
- 8) Los dispositivos de rehabilitación y habilitación como aparatos ortopédicos, lentes, auxiliares auditivos, sillas de ruedas, entre otros, no son de fácil adquisición y los gobiernos no siempre disponen de presupuestos para abastecerlos.
- 9) La participación ciudadana de estas personas también tiende a ser muy baja.
- 10) Entre las acciones que los gobiernos pueden y deben proveer para mejorar las condiciones de vida de esta población están:
  - Invertir en programas para el logro de su bienestar.
  - Adoptar estrategias y planes de acción que tengan alcance nacional.
  - Mejorar la formación y contratación de personal.
  - Adjudicar un financiamiento adecuado para su atención.
  - Aumentar la conciencia pública y la comprensión sobre las discapacidades.
  - Fortalecer la investigación y la recopilación de datos.
  - Garantizar la participación de las personas con discapacidad.

Específicamente, México tiene una población total de 126 014 000 habitantes, de los cuales, 6 179 000 tiene una discapacidad; es decir,

alrededor de 4.9 por ciento (INEGI, 2021). De ellos, 53.1 por ciento son mujeres y 46.9 hombres; mientras que 50 por ciento corresponde a la población adulta de 60 años o más. Sin embargo, la proporción real de personas con esta condición de vida puede ser mayor, porque hasta ahora no existe un censo confiable sobre este tema en nuestro país. Al respecto, algunos especialistas han señalado (Haas *et al.*, 2018; Muntaner, 2010) que pertenecer a un grupo vulnerable en México genera discriminación, maltrato y sanción social, lo que a su vez contribuye a la acumulación de las desventajas, y entre estos colectivos se encuentra la población con discapacidad.

En lo que respecta a la educación, la Encuesta Nacional sobre Discriminación (ENADIS) (Conapred, 2018) señala que 79.5 por ciento de las personas con discapacidad entre los 6 y los 14 años asiste a la escuela; no obstante, la proporción cae a 28.6 por ciento entre los que tienen entre 15 y 24 años. Estas cifras son considerablemente más bajas que la media nacional, en donde las proporciones son de 96.6 y 46.1 por ciento, respectivamente. La población con esta condición de vida es la más desfavorecida, aun cuando se le compara con otros grupos vulnerables, como las personas de origen indígena, en donde 95 por ciento de los individuos entre 6 y 14 años asiste a la escuela, y 39.3 por ciento de los que están entre los 15 y los 24 años; o los afrodescendientes, en donde las cifras son de 95.3 y 39.3 por ciento, respectivamente.

Ante este panorama nos preguntarnos, si la educación es un derecho, ¿por qué no todos tienen acceso a él? ¿Por qué las personas con discapacidades continúan siendo excluidas o segregadas, si de acuerdo con el mandato constitucional la educación debe ser inclusiva y considerar las distintas capacidades, necesidades y circunstancias de los individuos? ¿Por qué para esta población las oportunidades se van estrechando en los niveles educativos más altos? Y, de manera específica, ¿cuáles son las barreras que les impiden ejercer este derecho?

## EL DERECHO A LA EDUCACIÓN

El derecho internacional reconoce que todas las personas somos titulares de derecho y es a través de la educación inclusiva y de calidad como podemos gozar plenamente de ellos, teniendo como base la no discriminación y la igualdad de oportunidades para todos. La CDPD (ONU, 2016a) establece, en su artículo 24, que los Estados parte deben asegurar que la discapacidad no sea un motivo de discriminación o exclusión educativa; garantizar la creación de sistemas de enseñanza inclusivos en todos sus niveles, en especial que el acceso a la educación primaria y secundaria sea inclusiva, de calidad y gratuita; así como brindar las oportunidades para el aprendizaje de habilidades para la vida y el desarrollo social, de manera que estas personas logren su participación plena y en igualdad de condiciones como miembros de la comunidad.

Asimismo, de acuerdo con la Observación General número 4, sobre el derecho a la educación inclusiva (ONU, 2016b), los sistemas educativos deben cumplir con las siguientes cuatro características: disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad. La disponibilidad se entiende como la condición básica para garantizar el derecho a la educación; la accesibilidad es el principio que garantiza que todos sean incluidos y tengan condiciones de igualdad a lo largo de su trayectoria escolar, haciendo accesibles desde los planes de estudio hasta las instalaciones escolares; la aceptabilidad verifica que los servicios educativos cumplan con los estándares de calidad, que consideren las necesidades, las opiniones, las culturas y los lenguajes de las personas con discapacidad y los respeten; finalmente, la adaptabilidad significa el desarrollo de entornos de aprendizaje flexibles y participativos, que respondan a las necesidades de todos los alumnos, con base en el enfoque del diseño universal para el aprendizaje.

Con respecto a la educación superior, el Objetivo de Desarrollo Sostenible número 4, en su meta 4.3, señala que: “Para 2030, [se deberá] asegurar el acceso en condiciones de igualdad para todos los hombres y las mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria” (UNESCO, 2017: 12).

En ese sentido, la universidad, además de cumplir sus funciones de docencia, investigación y difusión, debe estar comprometida con la sociedad y favorecer las oportunidades de aprendizaje significativo en todos sus estudiantes (Moreira, 2012 y 2017), a fin de que puedan hacer frente a los problemas y las necesidades de sus entornos. Los pactos internacionales de Derechos Civiles y Políticos (PNUD, 2012a) y de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (PNUD, 2012b) reconocen a la educación superior como parte del derecho a la educación. Para hacerlo efectivo se plantea que:

- Todas las personas deben tener acceso a la educación terciaria, “sobre la base de la capacidad de cada una de ellas” (Jonguitud, 2017: 49).
- Desde la legislación, este nivel educativo queda integrado en los derechos humanos internacionales como parte del derecho a la educación.
- Los Estados parte no pueden dejar de cumplir con esta obligación, para lo cual deben adecuar su derecho interno a las disposiciones establecidas en el Pacto Internacional de los Derechos Económicos, Políticos y Culturales.

La universidad inclusiva, dice Muntaner (2010), asume la diversidad como actitud y como valor. La diversidad está conformada por toda la comunidad educativa: alumnos, docentes, directivos, personal de servicio y administrativos. La aceptación de la diversidad contribuye al respeto y la valoración positiva de las diferencias por grupo étnico, creencias religiosas, preferencias sexuales, capacidad, diferencias en el aprendizaje, y nivel socioeconómico, entre otros.

Para lograr instituciones educativas inclusivas es necesario atender a las tres dimensiones plantadas por Ainscow, Booth y Dyson (2006): presencia, participación y aprendizaje. La presencia significa que todas las personas deben tener la oportunidad de ingresar y contar con las condiciones pedagógicas, organizativas, técnicas y de accesibilidad para tener una buena experiencia escolar. La participación implica que todos los estudiantes realmente formen parte de la comunidad institucional, tengan posibilidades de incorporarse a las

actividades que ellos decidan, que tengan voz y que sus opiniones sean escuchadas. Por último, los aprendizajes incluyen el progreso académico de los educandos y el perfeccionamiento de sus conocimientos y habilidades para su desarrollo profesional óptimo.

Estas tres dimensiones tienen que abordarse desde las culturas, estableciendo valores inclusivos y reconociendo la valía de la diversidad como una forma de enriquecer la universidad, así como fortaleciendo la toma de decisiones de las personas con discapacidad. Esto debe incidir en las políticas —lo que conlleva realizar cambios en la organización de las instituciones de educación superior—, los currículos y los planes estratégicos, así como en las prácticas —lo que supone eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación, brindar los apoyos necesarios que permitan a la población con discapacidad acceder a la vida universitaria en general, respetar las formas de aprendizaje de cada uno de los alumnos y aplicar los principios del diseño universal (Ainscow, Booth y Dyson, 2006).

Sin duda alguna, los avances en torno a la discapacidad y las personas con esta condición, así como el fortalecimiento de la perspectiva de los derechos humanos, han ampliado su presencia en las instituciones de formación terciaria, pero aún queda un largo camino para generar cambios sociales que les permitan ejercer su derecho a la educación superior, a través de una cultura que acepte y respete la diversidad.

## BARRERAS PARA LA INCLUSIÓN UNIVERSITARIA

A lo largo de este capítulo hemos transitado del derecho a la educación para las personas con discapacidad al derecho a la educación superior. En este apartado queremos tratar algunas de las barreras que impiden o limitan su inclusión. Por *barreras* entendemos, siguiendo el enfoque de la CDPD (ONU, 2016a), los obstáculos físicos, de información y comunicación, estructurales y actitudinales que impiden la participación de todas las personas. Coincidimos también con la CDPD en que los gobiernos deben implementar “las medidas pertinentes, incluidas medidas legislativas, para modificar

o derogar leyes, reglamentos, costumbres y prácticas existentes que constituyan discriminación contra las personas con discapacidad” (ONU, 2016a: 15).

Las barreras han sido un tema investigado por diferentes autores, por lo que es posible encontrar diferentes propuestas; por ejemplo, Darrow (2009) las clasifica en organizacionales, actitudinales y de conocimiento; Borland y James (1999) hablan de obstáculos para el acceso y la permanencia; Castellana y Sala (2005), Gitlow (2001) y Céspedes (2005) sostienen que las barreras actitudinales son las más significativas, al igual que el desconocimiento de las leyes y políticas educativas; mientras que Eckes y Ochoa (2005) se centran en las dificultades relacionadas con los supuestos de normalidad.

Con respecto a las barreras de acceso, cabe señalar que, en México, en muchas instituciones de educación superior aún no existen políticas que garanticen el derecho a la educación en este nivel. Las universidades carecen de la información necesaria, adecuada y accesible para las personas con discapacidad; no tienen presupuestos asignados para facilitar su ingreso; tampoco disponen de programas para la formación del personal académico en esta materia, ni hay matrículas o plazas reservadas para esta población, como sucede en otros países. Por ejemplo, en España, las instituciones destinan, por ley, 3 por ciento de sus espacios para los estudiantes con discapacidad (Castro y Abad, 2009).

Las instituciones tampoco cuentan con infraestructura adecuada para el acceso a los espacios físicos, como elevadores, rampas, señalizaciones y sanitarios, lo que se vuelve una barrera para que las personas con movilidad limitada o problemas sensoriales, psicosociales o intelectuales, puedan transitar de manera autónoma y con seguridad.

En relación con el currículum, los educandos enfrentan dificultades de interacción con sus compañeros dentro y fuera del aula. Dentro del aula, éstas se dan en tres niveles fundamentalmente:

- 1) El trabajo docente, que incluye, por una parte, las barreras pedagógicas (OMS, 2011), como la falta de formación de los profesores en los temas de la discapacidad e inclusión; la escasez de

estrategias para la enseñanza, el aprendizaje y las formas de evaluación, y el desconocimiento sobre los ajustes razonables. Por otra parte, comprende las barreras actitudinales (OMS, 2011), como el desconocimiento sobre las capacidades de estas personas, las bajas expectativas sobre su desempeño, o las actitudes de rechazo e indiferencia hacia ellos.

- 2) El alumnado, que considera a los estudiantes con y sin discapacidad. Los primeros porque, a veces, no tienen el suficiente conocimiento de sí mismos, lo que les impide plantear con claridad sus necesidades, carecen de habilidades para gestionar sus tiempos y tareas académicas, o bien, desconocen sus derechos (Getzel, 2008). Por su parte, los que no tienen una discapacidad también pueden generar barreras para la inclusión de sus compañeros, especialmente de tipo actitudinal, cuando los ignoran, se resisten a trabajar con ellos o los relegan de los espacios de convivencia grupal (OMS, 2011).
- 3) El acceso a la información y comunicación, que muchas veces pasa desapercibido, pero que es muy común en las instituciones educativas y se remite a las limitaciones para acceder, utilizar y apropiarse de la información. Se divide en medios de comunicación alternativos y aumentativos, textos impresos y tecnologías de la información y la comunicación (TIC) (ONU, 2016a).

Por último, están las barreras para el egreso. Éstas han sido las menos abordadas en la literatura sobre el tema; no obstante, Pérez-Castro (2019) señala que entre las más recurrentes se encuentran los trámites para el servicio social, la acreditación del idioma extranjero, la realización de las prácticas profesionales, el cumplimiento de actividades extracurriculares, las modalidades de titulación y los numerosos trámites administrativos.

Los aspectos que hemos señalado impactan en las posibilidades de intervención e interacción de los estudiantes con discapacidad en las actividades institucionales, limitando el ejercicio pleno de su derecho a la educación superior.

## NOTAS METODOLÓGICAS

Este apartado forma parte del trabajo que el CADUNAM realiza con el objetivo de hacer accesible los servicios educativos a las personas con discapacidad. Los resultados que presentamos se derivan del seguimiento que hacemos a aquellos que acuden a solicitar apoyo. Esto nos permite identificar las barreras y los facilitadores; diseñar e implementar estrategias de seguimiento, y fomentar habilidades que les permitan participar en la vida institucional a lo largo de su trayectoria.

La técnica utilizada es la entrevista, que “consiste en la recogida de información a través de un proceso de comunicación en el transcurso del cual el entrevistado responde a cuestiones, previamente diseñadas en función de las dimensiones que se pretenden estudiar, planteadas por el entrevistador” (Buendía, Colás y Hernández, 1998: 127). Para ello, elaboramos un guion semiestructurado, que nos permite centrar la atención en determinadas temáticas, pero al mismo tiempo nos da la suficiente flexibilidad para ahondar en lo que consideramos necesario. Las dimensiones que integran el guion son: 1) autoconocimiento, 2) familia, 3) derechos humanos, 4) derecho a la educación, y 5) barreras y facilitadores.

Se entrevistó a seis alumnos, cuatro mujeres y tres hombres. Cuatro cursaban la licenciatura, uno estaba en la maestría y otro acababa de egresar. El rango de edad oscilaba entre los 19 y los 45 años. Cinco tenían discapacidad visual y dos discapacidad motriz. Las entrevistas fueron realizadas por la coordinadora del CADUNAM, durante el primer semestre de 2020. Los principales rasgos de los estudiantes pueden observarse en el cuadro 1.

## PRINCIPALES RESULTADOS

Como hemos dicho, las personas con discapacidad constituyen uno de los colectivos que más violaciones enfrenta a sus derechos humanos. Estos individuos y sus familias tienen un riesgo más alto de sufrir pobreza, de no disponer de atención sanitaria, de sufrir

inseguridad alimentaria y de ser excluidos de los sistemas educativos (OMS, 2011). No obstante, el primer paso para ejercer los derechos es conocerlos. Cuando indagamos sobre los derechos que tenían como personas con discapacidad, nos percatamos de que nuestros entrevistados no siempre tenían claridad sobre ellos, incluso hubo quienes llegaron a reconocer que no los conocían. A continuación, algunas de las respuestas:

Los mismos que cualquier persona, sumados a los que me permitan llevar una vida normal (E1).

Derecho a vivir plenamente, a la libertad, a estudiar, a tener salud, a tener un ambiente sano (E2).

No los conozco, lamentablemente, no sé dónde encontrarlos (E3).

#### CUADRO 1.

Características de los entrevistados

Código	Género	Semestre	Carrera / posgrado	Edad	Discapacidad
E1	Femenino	1.º	Literatura Dramática y Teatro	19	Visual
E2	Femenino	6.º	Literatura Dramática y Teatro	20	Motriz
E3	Masculino	1.º	Historia (Sistema de Universidad Abierta)	33	Visual
E4	Masculino	1.º	Lengua y Literaturas Hispánicas	20	Motriz
E5	Masculino	1.º	Pedagogía	20	Visual
E6	Femenino	1.º	Maestría en Neurociencias	28	Visual
E7	Femenino	Egresada	Maestría en Trabajo Social	45	Visual

Fuente: Elaboración propia con datos del cuestionario aplicado por el CADUNAM.

Como titulares de derechos es fundamental conocer los estándares mínimos que nos permitan vivir con dignidad, libertad e igualdad, y hacerlos valer en todo momento. En la población con discapacidad, las violaciones a los derechos tienden a sustentarse en la perspectiva asistencialista, que los concibe como personas incapaces, dignas de lástima, cuyo acceso a los bienes y servicios depende de la buena voluntad de los otros, pero que jamás los reconoce con las mismas garantías y atribuciones de las que gozan los individuos sin discapacidad.

Por otra parte, para conocer la imagen que nuestros estudiantes tienen de sí mismos y valorar si esto se convierte en una barrera para su educación, les preguntamos qué tanto se conocían. Una respuesta

fue: “Bastante bien. Conozco mis fortalezas y debilidades, así como mis impedimentos físicos. Pero en ocasiones dudo si realmente me gusta algo o lo hago por la opinión de gente” (E4).

En contraste, otros admitieron no conocerse bien:

Como persona, diría muy poco, ya que a veces descubro cosas que ni sabía (E1).

Creo conocer parcialmente mi persona, ya que reaccionamos de manera inesperada a ciertas situaciones. Sin embargo, reconozco mis principales virtudes y habilidades (E3).

No existe una vida independiente, si no aprendemos a gobernar nuestras vidas. Cuando los individuos cobran conciencia de su situación, se empoderan, lo que les permite movilizar sus capacidades y recursos, y participar en el cambio social. La relación entre el *self* individual y el *self* social permite el desarrollo de actitudes, valores, sentido de pertenencia y relaciones sociales que, a la postre, se reflejan en la identidad, el compromiso social y la participación cívico-política (Silva y Martínez, 2007).

Otra de las barreras que enfrentan las personas con discapacidad es la imagen que han introyectado de sí mismas, desde la carencia y la dependencia, lo que difícilmente les permite relacionarse de manera abierta con los demás o tener el impulso para conducir sus vidas, enriqueciendo su libertad personal. Esta barrera se reproduce en los diferentes ámbitos sociales, por las personas con o sin discapacidad, lo que obstaculiza el ejercicio de los derechos a la salud, la educación y el trabajo, entre otros.

Específicamente sobre las barreras educativas, cabría señalar que éstas no sólo se dan en la educación superior, sino que están presentes a lo largo de los diferentes niveles educativos. Para poder erradicarlas es necesario que los propios estudiantes las identifiquen y que, al mismo tiempo, señalen los apoyos que requieren. Las barreras no son un rasgo propio de las cosas, lo que las convierte en barreras son las limitaciones que imponen a determinados individuos o colectivos. Además, habría que considerar que aunque los educandos con discapacidad suelen enfrentar mayores dificultades que sus

pares sin discapacidad, estos últimos no están exentos de obstáculos (Wray, 2011), por lo que mejorar las condiciones institucionales es trabajar en beneficio de todos.

En nuestros entrevistados observamos que enfrentan barreras en distintos aspectos de la vida institucional. En ciertos casos, éstas se remitieron a la accesibilidad física:

En la universidad no he tenido ninguna barrera en el aspecto académico, en lo que respecta a mi desplazamiento dentro del campus, aunque cada vez hay más accesibilidad, aún falta mucho camino por recorrer (E1). Ninguna dificultad tuve, exceptuando sólo al principio de la carrera, el elevador no funcionaba (E2).

En otros, los obstáculos apuntaron a la accesibilidad de la información:

Hay situaciones complejas con la información, ya que los documentos, textos, etcétera, no son accesibles, pues la mayoría están en tinta y papel (E5). Las cuestiones de accesibilidad siempre estuvieron presentes, por ejemplo, las páginas para hacer trámites diversos no son accesibles (E3).

La accesibilidad física y a la información continúa siendo un tema pendiente en las instituciones educativas, el Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad ha insistido en “la falta generalizada de libros de texto y materiales didácticos en formatos y lenguajes accesibles, en particular la lengua de señas” (ONU, 2016b: 8). Además, exhorta a las instituciones educativas a disponer de aulas, cafeterías, transporte escolar, espacios de recreo y servicios sanitarios inclusivos, accesibles y seguros.

Los entrevistados también señalaron algunas barreras pedagógicas:

Hubo profesores con mucha apertura para encontrar diversas formas de trabajo, pero no con todos fue así (E6).

Egresar se convirtió en un martirio, las gráficas, formas de presentación de mis avances de investigación no le parecían al asesor, deberían ser muy visuales y yo tengo baja visión, así que me costaba mucho trabajo alcanzar los estándares que me pedía (E5).

La formación de profesores para la atención a la diversidad es un aspecto medular para el desarrollo de instituciones inclusivas y el ejercicio del derecho a la educación. Realizar ajustes razonables o brindar apoyos necesarios no debería depender de la disponibilidad o buena voluntad del docente. Sin duda, la actitud es un factor muy importante, pero sólo habrá un verdadero cambio en la medida en que los miembros de la comunidad, estudiantes, profesores, directivos y personal de apoyo tengan más conocimientos sobre la discapacidad y las capacidades de estas personas, así como sobre sus derechos y la manera en que pueden contribuir a garantizarlos. Como señala el comité: “La forma y el fondo de la educación han de ser aceptables para todos” (ONU, 2016b: 8). De ahí que la totalidad de la comunidad institucional deba contribuir a la inclusión, especialmente los docentes, quienes están en contacto directo con los alumnos.

Finalmente, están las barreras actitudinales. Uno de los entrevistados comentó: “En educación, el principal obstáculo al que me enfrenté fue el *bullying*, con todas sus implicaciones y la indisposición de algunos docentes para generar estrategias de trabajo” (E4).

Nuevamente, el problema de las actitudes hacia la discapacidad, sustentadas en una perspectiva que aborda a estos individuos desde lo que carecen o como no-personas (Gofman, 1970) y que, en lo educativo, se traduce en acciones de discriminación y exclusión, ya sea porque los docentes y directivos piensen que no son capaces de aprender o que atenderlos no es parte de sus responsabilidades; porque los padres creen que es mejor que no estudien para evitar exponerlos al rechazo o a otros riesgos, o porque sus compañeros los vean como una carga o un peligro para ellos (OMS, 2011).

En general, consideramos que las instituciones tienen que hacer un mayor esfuerzo por lograr contextos educativos inclusivos, asumiendo los compromisos que el Estado mexicano ha firmado y ratificado en los tratados internacionales. Particularmente, es necesario

trabajar más en el reconocimiento de la educación como un derecho de todas las personas con o sin discapacidad.

## CONSIDERACIONES FINALES

El derecho a la educación superior de las personas con discapacidad es un asunto poco discutido aún, que requiere de políticas públicas que permitan construir una cultura de la inclusión, a través de programas que tengan el financiamiento correspondiente y que permitan crear las condiciones adecuadas para que este sector de la población ingrese, participe y egrese de la formación terciaria.

Las instituciones deben conocer y respetar las leyes que señalan la obligatoriedad de ofrecer servicios educativos inclusivos, congruentes con las demandas y necesidades del estudiantado. En especial, el modelo social de discapacidad es una vía para el mejoramiento de sus condiciones; sus planteamientos tienen muchas posibilidades de ser aplicados en las universidades, por medio de la capacitación de sus profesores, administrativos y estudiantes, la adaptación de los espacios físicos, la accesibilidad de la información y el cambio de actitudes hacia la diversidad.

Hasta ahora, las barreras continúan centrándose en los mismos aspectos que, en otros momentos, han señalado los organismos internacionales en el ámbito de las instalaciones, los trámites institucionales, las estrategias pedagógicas y las actitudes. De este modo, aunque la presencia de las personas con discapacidad se ha ampliado paulatinamente en este nivel educativo, las condiciones para el aprendizaje y la participación parecen mantenerse iguales. Entonces, no basta con que las personas ingresen a las universidades para que éstas sean verdaderamente incluyentes, sino que es fundamental que todos tengan la oportunidad de permanecer, aprender y relacionarse con los demás; en suma, que tengan posibilidades de ser parte de la comunidad.

Con base en los resultados aquí presentados, consideramos importante trabajar en los siguientes aspectos:

- A nivel de la estructura institucional, crear instancias que promuevan y articulen las acciones de inclusión, se encarguen de dar seguimiento a los estudiantes, organicen los apoyos y funjan como mediadoras entre ellos, los docentes, sus compañeros y la comunidad en general.
- A nivel de las acciones institucionales, implementar programas de sensibilización y capacitación del personal docente y administrativo para la atención de los alumnos con discapacidad; fortalecer la formación del profesorado en temas relacionados con la discapacidad y las estrategias pedagógicas para la inclusión, que incorpore la evaluación y las formas de participación, e implementar apoyos y ajustes para superar las barreras que se enfrentan en el desarrollo de las clases.
- A nivel de los estudiantes, trabajar en la sensibilización sobre la discapacidad y las personas con esta condición de vida, así como ampliar la participación de todos los educandos en las diferentes actividades institucionales. Y, finalmente, fortalecer el autoconocimiento de los alumnos con discapacidad para que desarrollen las habilidades que les permitirán terminar la universidad y conducir sus propias vidas.

## REFERENCIAS

- Ainscow, Mel, Tony Booth y Alan Dyson (2006), “Inclusion and standards agenda: negotiating policy pressures in England”, *International Journal of Inclusive Education*, vol. 10, núm. 4-5, pp. 295-308.
- Borland, John y Sue James (1999), “The learning experience of students with disabilities in higher education. A case study of a UK University”, *Disability & Society*, vol. 14, núm. 1, pp. 85-101.
- Braddock, David y Susan Parish (2001), “An institutional history of disability”, en Gary Albrecht, Katherine Seelman y Michael Bury (eds.), *Handbook of disability studies*, Londres, Sage, pp. 11-68.
- Buendía, Leonor, María Colás y Fuensanta Hernández (1998), *Métodos de investigación en psicopedagogía*, Madrid, McGraw-Hill.

- Castellana, Monteserrat e Ingrid Sala (2005), “La universidad ante la diversidad en el aula”, *Aula Abierta*, núm. 85, pp. 57-84.
- Castro, Juan y Marta Abad (2009), “La incorporación a los estudios superiores: situación del alumnado con discapacidad”, *Revista Currículum*, núm. 22, pp. 165-188.
- Céspedes, Gloria (2005), “La nueva cultura de la discapacidad y los modelos de rehabilitación”, *Aquichan*, vol. 5, núm. 1, pp. 108-113.
- Conapred (2018), Encuesta Nacional de Discriminación 2017. Prontuario de resultados, México, <[http://sindis.conapred.org.mx/wp-content/uploads/2019/02/ENADIS\\_2017\\_Prontuario.pdf](http://sindis.conapred.org.mx/wp-content/uploads/2019/02/ENADIS_2017_Prontuario.pdf)>, 10 de julio, 2020.
- Darrow, Alice (2009), “Barriers to effective inclusion and strategies to overcome them”, *General Music Today*, vol. 22, núm. 3, pp. 29-31.
- Eckes, Suzanne y Teresa Ochoa (2005), “Students with disabilities: Transitioning from high school to higher education”, *American Secondary Education*, vol. 33, núm. 3, pp. 6-20.
- Getzel, Elizabeth (2008), “Addressing the persistence and retention of students with disabilities in higher education: incorporating key strategies and supports on campus”, *Exceptionality: a Special Education Journal*, vol. 6, núm. 4, pp. 207-219.
- Gitlow, Lynn (2001), “Occupational therapy faculty attitudes towards the inclusion of students with disabilities in their educational programs”, *The Occupational Therapy Journal of Research*, vol. 21, núm. 2, pp. 115-131.
- Goffman, Erving (1970), *Estigma. La identidad deteriorada*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Haas, Alexandra, Julio Santaella, Luis González, Enrique Graue y Enrique Cabrero (2018), “Presentación”, en Conapred, Encuesta Nacional de Discriminación 2017. Prontuario de resultados, México, pp. 5-6, <[http://sindis.conapred.org.mx/wp-content/uploads/2019/02/ENADIS\\_2017\\_Prontuario.pdf](http://sindis.conapred.org.mx/wp-content/uploads/2019/02/ENADIS_2017_Prontuario.pdf)>, consultado el 10 de julio, 2020.
- INEGI (2021), Censo de Población y Vivienda 2020. Discapacidad, México, <<https://www.inegi.org.mx/temas/discapacidad/#Tabulados>>, consultado el 8 de septiembre, 2021.
- Jonguitud, Jacqueline (2017), “El derecho humano a la educación en México”, *Revista de la Educación Superior*, vol. 46, núm. 182, pp. 45-56.

- Metzler, Irina (2017), “Then and now. Canon law on disabilities”, en Christian Laes (ed.), *Disability in antiquity*, Oxon, Routledge, pp. 455-467.
- Moreira, Marco Antonio (2017), “Aprendizaje significativo como un referente para la organización de la enseñanza”, *Archivos de Ciencias de la Educación*, vol. 11, núm. 12, pp. 1-16, <<https://www.archivosdeciencias.fahce.unlp.edu.ar/article/view/Archivose029>>, consultado el 9 de septiembre, 2021.
- Moreira, Marco Antonio (2012), “¿Al final, qué es aprendizaje significativo?”, *Curriculum: Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa*, núm. 25, pp. 29-56, <[https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/10652/Q\\_25\\_%282012%29\\_02.pdf?sequence=5&isAllowed=y](https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/10652/Q_25_%282012%29_02.pdf?sequence=5&isAllowed=y)>, consultado el 9 de septiembre, 2021.
- Muntaner, Joan (2010), “De la integración a la inclusión: un nuevo modelo educativo”, en Pilar Arnaiz, María Dolores Hurtado y Francisco Soto (coords.), *25 años de integración escolar en España: tecnología e inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario*, Murcia, Consejería de Educación, Formación y Empleo, pp. 1-24, <<https://diversidad.murciaeduca.es/tecnoneet/2010/docs/jjmuntaner.pdf>>, consultado el 25 de julio, 2020.
- OMS (2017), “10 datos sobre la discapacidad”, Ginebra, <<https://www.who.int/features/factfiles/disability/es/>>, consultado el 15 de julio, 2020.
- OMS (2014), *Discapacidad. Proyecto de acción mundial de la OMS sobre discapacidad 2014-2021: Mejor salud para todas las personas con discapacidad*, <[https://apps.who.int/gb/ebwha/pdf\\_files/EB134/B134\\_16-sp.pdf](https://apps.who.int/gb/ebwha/pdf_files/EB134/B134_16-sp.pdf)>, consultado el 10 de julio, 2020.
- OMS (2011), *Informe Mundial sobre la Discapacidad*, Ginebra, OMS/BM.
- ONU (2016a), Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo Facultativo, México, CNDH, <<https://www.cndh.org.mx/sites/default/files/documentos/2019-05/Discapacidad-Protocolo-Facultativo%5B1%5D.pdf>>, consultado el 27 de julio, 2020.
- ONU (2016b), *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Observación general núm. 4 (2016) sobre el derecho a la educación inclusiva*, Ginebra, <<http://doctstore.ohchr.org>>, consultado el 13 de julio, 2020.

- ONU (2000), Resolución aprobada por la Asamblea General. Declaración del Milenio, Ginebra, <<https://www.un.org/spanish/milenio/ares552.pdf>>, consultado el 8 de septiembre, 2021.
- ONU (1948), Declaración Universal de los Derechos Humanos, París, <[https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR\\_Translations/spn.pdf](https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/spn.pdf)>, consultado el 15 de junio, 2020.
- Palacios, Agustina (2008), *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*, Madrid, Cinca.
- Pérez-Castro, Judith (2019), “La inclusión de estudiantes con discapacidad en dos universidades públicas mexicanas”, *Innovación Educativa*, vol. 19, núm. 79, pp. 145-170.
- Piña, Juan Manuel y Yazmín Cuevas (2004), “La teoría de las representaciones sociales. Su uso en la investigación educativa en México”, *Perfiles Educativos*, vol. 26, núm. 105-106, pp. 102-124.
- PNUD (2012a), “Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (1966)”, en *Compendio de legislación sobre discapacidad. Marco internacional interamericano y de América Latina*, México, pp. 77-94.
- PNUD (2012b), “Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966)”, en *Compendio de legislación sobre discapacidad. Marco internacional interamericano y de América Latina*, México, pp. 95-104.
- Rose, M. Lynn (2006), “Deaf and dumb in ancient Greece”, en Lennard Davis (ed.), *The disability studies reader*, Nueva York, Routledge, pp. 17-31.
- Silva, Carmen y María Martínez (2007), “Empoderamiento, participación y autoconcepto de persona socialmente comprometida en adolescentes chilenos”, *Revista Interamericana de Psicología*, vol. 41, núm. 2, pp. 129-138.
- Swain, John, Sally French y Colin Cameron (2003), *Controversial issues in disabling society*, Nueva York, Open University Press.
- UNESCO (2020), *Global education monitoring report 2020. Inclusion and education: All means all*, París, <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718>>, consultado el 23 de junio, 2020.

UNESCO (2017), *Desglosar el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4. Educación 2030*, París, <[https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246300\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246300_spa)>, consultado el 21 de julio, 2020.

Wray, Mike (2011), *Disabled learners and barriers to higher education*, Warwick, Coventry and Warwickshire Aimhigher, <[https://www.heacademy.ac.uk/system/files/ahcov-disabled\\_learners.pdf](https://www.heacademy.ac.uk/system/files/ahcov-disabled_learners.pdf)>, consultado el 22 de julio, 2020.



*José Manuel Jiménez García*

## INTRODUCCIÓN

La educación es un derecho universal y, como tal, no tendría que haber ninguna distinción para su realización, sino que, tal como marca la Declaración Universal de los Derechos Humanos (ONU, 1948), todos deberíamos tener garantías para su ejercicio, sin importar el género, raza, religión, idioma, nacionalidad, situación social o económica, nacimiento o cualquier otra condición de vida. Asimismo, en su artículo 7, la declaración plantea que todas las personas son iguales ante la ley y, por tal razón, todos tienen derecho a igual protección contra cualquier forma de discriminación y contra cualquier hecho que provoque o incite a la discriminación.

Sin embargo, en México a veces pareciera que los derechos universales sólo se respetan para algunos, mientras que se violan para otros. Es el caso de las personas con discapacidad, cuyo derecho a la educación no se protege ni se garantiza en la práctica, aunque a la fecha se han elaborado distintas leyes y ordenamientos en esta materia. Como señala la Encuesta Nacional sobre Discriminación (ENADIS) (INEGI, 2017), en nuestro país la discriminación tiene un carácter estructural que se concreta de manera sistemática en la segregación y el trato subordinado de determinados grupos, con base en ciertas identidades autodefinidas o, incluso, impuestas en función de rasgos simbólico-culturales e ideológicos. En las personas con discapacidad, esto afecta gravemente el goce de sus derechos

en igualdad de condiciones, principalmente en lo que se refiere a la salud, el trabajo y la educación.

El objetivo de este capítulo es discutir sobre la inobservancia del derecho a la educación superior en la población con discapacidad. Se presentan algunos datos que evidencian el rezago educativo que aqueja a estos individuos y, también, se analizan algunos conceptos que permiten identificar las prácticas que excluyen a quienes tienen esta condición de vida. Paralelamente, se examinan algunos lineamientos legales que garantizan este derecho humano en México, pero que no siempre se cumplen. Para cerrar, se plantean algunas consideraciones acerca de los alcances que tiene la falta de oportunidades educativas en este colectivo social.

## CONOZCAMOS EL “PROBLEMA”

Jesús Enrique es un alumno de la carrera de Lingüística en la Universidad de Sonora (Unison). Tiene discapacidad auditiva y exige a la institución contar con un intérprete de lengua de señas mexicana (LSM) para tener acceso a la información y aprender lo que se explica en clases. El coordinador de la licenciatura le pidió que hiciera su solicitud por escrito para que él, a su vez, la presentara ante las instancias correspondientes. Sin embargo, al final el coordinador le informó que la Unison no podía hacerse cargo de la contratación de un intérprete, dado que no se disponía de una partida presupuestal para atender este tipo de peticiones (López, 2019).

Planteamos algunas interrogantes. ¿Jesús Enrique tiene derecho a un intérprete? ¿Debería la institución proporcionar apoyo a este estudiante? ¿Es pertinente que se le permita a un alumno sordo estudiar la carrera de Lingüística? La Unison, como muchas instituciones de educación superior en México, dice ser inclusiva.

[El] coordinador de Programas de la carrera de Lingüística aseguró que la institución siempre ha estado a disposición del alumno con discapacidad auditiva, pero [Jesús Enrique] no es el único estudiante con algu-

na discapacidad, pues también hay personas débiles visuales, ciegos y autistas que también requieren apoyo (López, 2019: s. n. p.).

Estar en disposición y escuchar las solicitudes de los alumnos no es suficiente para decir que una institución es inclusiva; conocer los requerimientos no soluciona las necesidades que una persona con discapacidad auditiva tiene al interactuar en un salón de clases. El intérprete de LSM de Jesús Enrique comentó: “Hicimos un presupuesto, se lo presentamos a la universidad y se lo negaron, le dijeron que buscara recursos por su cuenta” (López, 2019: s. n. p.). Al respecto, el coordinador insistió:

[La] Unison está muy abierta a esas demandas sociales y esta rectoría especialmente lo ha dicho, que es una universidad inclusiva en cuanto a que todos los discursos son atendidos; la propia Universidad de Sonora ha tenido que habilitarse físicamente a nivel de infraestructura para atender a las personas que andan en sillas de ruedas (López, 2019: s. n. p.).

No es sólo la ausencia de recursos monetarios lo que condiciona la inclusión de Jesús Enrique, sino también la falta de una gestión y acciones efectivas que aseguren su permanencia y egreso de la universidad. Contar con un intérprete de LSM costaría 8 000 pesos mensuales, cantidad que debe pagarse durante nueve semestres, y aunque existen otros apoyos como la Ley Brandon<sup>1</sup> que podría representar un apoyo de 20 000 pesos por semestre, la institución al final no pudo proporcionarle el apoyo.

¿Instituciones para todos? ¿Derecho a la educación? ¿Respeto de la diversidad? Este caso nos muestra que, como se dice en Méxi-

1 La denominada Ley Brandon alude a la reforma y adición de artículos realizada a la Ley para Prevenir, Combatir y Eliminar Actos de Discriminación en el Estado de Sonora, aprobada por el Congreso de esa entidad el 17 de diciembre de 2015, en donde se considera como acto de discriminación negar o limitar el acceso al intérprete de LSM a las personas sordas o con alguna discapacidad auditiva, que impida o limite su derecho a la educación. Popularmente se le conoció como la Ley Brandon porque fue impulsada a partir del caso de Brandon Ávila Monteverde, estudiante sordo de arquitectura de la Unison que, en su momento, solicitó el servicio de intérprete a la institución (*Boletín Oficial*, 2015).

co, ¡del dicho al hecho hay mucho trecho! Aquí cabría advertir que ésta no es una situación exclusiva de la Unison, sino que seguramente ocurre en muchos otros establecimientos de todos los niveles educativos; sin embargo, el caso que presentamos tuvo bastante eco en los medios de comunicación, dado el antecedente del estudiante Brandon Ávila.

Pero ¿cuál es la situación general de las personas con discapacidad? De acuerdo con la Organización Mundial de Salud (OMS, 2014), en el mundo hay más de mil millones de personas con algún tipo de discapacidad. Este sector de la población es uno de los más marginados, ya que tiene los peores resultados sanitarios, los logros académicos más bajos, las tasas de pobreza más altas y son los que menos participación tienen en la economía mundial.

Igualmente, en el resumen del *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo* presentado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2020), se plantea que muchos países aún no recopilan, comunican ni utilizan datos relativos a los grupos que no han sido incluidos en la educación, entre ellos las personas con discapacidad, lo que favorece el mantenimiento de las condiciones de desigualdad en el acceso a los servicios educativos, así como la desatención a sus necesidades.

También, con base en los resultados de la Encuesta de Indicadores Múltiples por Conglomerados (MICS, por sus siglas en inglés) sobre el funcionamiento infantil 2017-2019, en una muestra de países que incluía Gambia, Georgia, Irak, Kirguistán, Lesoto, Madagascar, Mongolia, Montenegro, Pakistán, Sierra Leona, Surinam, Togo, Túnez y Zimbabue, el informe reportaba que, de la población no escolarizada, los niños, niñas, adolescentes y jóvenes con discapacidad representaban 15 por ciento; asimismo, que las personas con discapacidad sensorial, física o intelectual tenían 2.5 veces más probabilidades de no asistir a alguna institución educativa en comparación con una persona sin discapacidad (UNESCO, 2020). Adicionalmente, se advertía que:

Los datos emergentes sobre la discapacidad son de mayor calidad, pero siguen siendo fragmentarios. El análisis de 14 países que participaron

en las encuestas agrupadas de indicadores múltiples en 2017-2019 y utilizaron el módulo infantil más amplio arrojó una prevalencia de la discapacidad del 12%, que oscilaba entre el 6% y el 24%, como resultado de las altas tasas de ansiedad y depresión (UNESCO, 2020: 16).

En general, se señalaba que los números que se presentaban en el informe no eran alentadores, sino que, por el contrario, reafirmaban la desigualdad existente con respecto a las personas con discapacidad y a otros grupos vulnerables.

Específicamente, sobre la educación superior, el *Informe sobre Desarrollo Humano*, presentado en 2019 por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), planteaba que en los países con un desarrollo humano muy alto, como Noruega, Suiza o Irlanda, más de la mitad de los jóvenes de 20 años estaban cursando estudios superiores, mientras que en países con desarrollo humano bajo, como Nigeria, Senegal o Haití, tan sólo 3 por ciento de los jóvenes lo lograba (PNUD, 2019). No se muestra información sobre los estudiantes con discapacidad, pero estos datos ya evidencian la inaccesibilidad a la educación superior, en la que, de entrada, el país o la región en donde se nace se convierte en factor que puede tener un enorme impacto.

México es uno de los países que no recopila datos sobre estudiantes con discapacidad de manera sistematizada, además de que, como señala la UNESCO (2020), la información que se presenta no siempre coincide cuando se intenta cruzarla con las de otras fuentes.

La última Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica (ENADID), realizada por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2018), reportó que en México 7 877 000 mexicanos tenían alguna discapacidad, número que equivale a 6.3 por ciento de los 124.9 millones de personas que habitaban el país. Esta cifra es mayor a la que se reportaba en 2010, donde se afirmaba que había 5 739 000 personas con alguna discapacidad (INEGI, 2013).

La escolaridad predominante de la población con discapacidad de 15 años y más era la primaria, pues aproximadamente 45 de cada 100 personas estaba en ese nivel educativo; 23 por ciento no tenía ninguna escolaridad, y sólo 5.5 por ciento contaba con educación

superior. Esta situación contrasta con lo que sucede en la población sin discapacidad ni limitación, en donde tres de cada 100 no cuentan con escolaridad y 21 poseen educación superior (INEGI, 2018).

Por su parte, el Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (Conapred), planteaba, en 2018, que una de cada cinco personas (21 por ciento) con discapacidad entre los 15 y 59 años no sabía leer ni escribir; no obstante, en la población sin discapacidad esta tasa era siete veces menor (3 por ciento). Asimismo, se identificó que 97 por ciento de las personas sin discapacidad accedía a los niveles de educación básica, mientras que en el caso de las personas con discapacidad la proporción era 80 por ciento y, de éstos, sólo 28 por ciento se incorporaba a la educación media superior y superior.

Los datos nacionales coinciden con los datos internacionales que enfatizan que millones de personas con discapacidad no gozan del derecho a la educación y nos permiten acercarnos, aunque sea de manera general, a la situación de desigualdad en la que viven, especialmente cuando se les compara con la población sin discapacidad. El siguiente paso tendría que ser la armonización de las leyes y las políticas existentes a la fecha, así como la implementación de acciones que mejoren sus oportunidades en todos los niveles educativos.

## LA INCLUSIÓN EDUCATIVA Y EL DERECHO A LA EDUCACIÓN

La legislación internacional reconoce a las personas con discapacidad como sujetos de derecho que no deben ser víctimas de discriminación y a quienes debe garantizárseles el ejercicio y goce de todos los derechos universales, lo que, en turno, contribuiría al fortalecimiento de su libertad para ser y hacer aquello a lo que aspiran. La educación es un derecho que permite a las personas mejorar sus niveles de bienestar individual y social, por lo que el acceso a los sistemas de enseñanza formal debe asegurarse para todos. No obstante, hasta la fecha, este sector

enfrenta desafíos específicos en la búsqueda de su derecho a la educación, lo que resulta en un acceso reducido a la educación en general,

disposiciones específicas garantizan su derecho a la educación y alientan a los países a adoptar un enfoque que sea inclusivo para todos, incluidos aquellos que tienen una discapacidad (UNESCO, 2015 :5; traducción propia).

Al respecto, veamos un ejemplo. Ana Elisa es una joven con discapacidad motriz, ocasionada por una polineuropatía. Estudió la carrera de Historia del Arte en la Universidad de Salamanca, en España. Durante su estancia en la universidad, tuvo que superar diferentes problemáticas generadas por el contexto. Cuando se le pregunta qué era lo que esperaba para sentirse incluida, ella responde: “Sólo quería que me tratarán igual que a las otras personas” (Jiménez, s. d.).

¿Qué debe entenderse por un trato “igual que a las otras personas”? ¿La inclusión es tratar por igual a todos? Según Echeita y Ainscow (2011), la definición de inclusión comprende cuatro aspectos:

- 1) Un proceso, lo que conlleva un trabajo constante para aprender a vivir entre sujetos diversos y diferentes desde una perspectiva de respeto y dignificación.
- 2) La presencia, la participación y el éxito de todas las personas, en este caso, los estudiantes. Se enfatiza el hecho de no sólo “estar”, sino ser partícipes y parte de las instituciones.
- 3) La identificación y la eliminación de barreras simbólicas y tangibles. Las primeras abarcan las creencias y las actitudes de las personas, las cuales en la interacción con sujetos diversos y diferentes generan exclusión; mientras que las segundas se refieren a las condiciones físicas y regulatorias que condicionan los diversos ambientes.
- 4) La inclusión pone particular énfasis en aquellas personas que podrían estar en riesgo de exclusión, lo cual supone asumir la responsabilidad para lograr la presencia y participación de los grupos vulnerables; es decir, de los alumnos cuyas posibilidades de quedar fuera de las instituciones educativas son altas.

Éste es un concepto que ha sido analizado desde diversas perspectivas, como afirma Pintos “la inclusión es una operación de la sociedad, no de los individuos” (2004: 48); dejar “fuera” de lo “normal” a los “no normales” es ocasionado por el contexto en el que las personas interactúan. La inclusión se refiere al modo en el cual la sociedad permite a quienes la conforman ser partícipes (Luhmann citado en Pintos, 2004). La diferencia entre inclusión y exclusión se encuentra en la forma en que la sociedad permite a las personas participar e interactuar.

En contraparte, la exclusión alude a la imposibilidad de participar en la sociedad y puede generarse por diversos factores: la ausencia de empatía, los estereotipos, la ignorancia, el miedo, la ausencia de mecanismos que permitan una vida equitativa e igualitaria, y el desconocimiento de las leyes, entre otros.

La exclusión se relaciona con tres conceptos: apartamiento de los estándares predominantes culturales y étnicos (ámbito cultural); carencia de recursos para vivir dignamente (ámbito económico) y el paro [desempleo] como proceso de extrañamiento social y como riesgo de vulnerabilidad y de desvinculación social (ámbito laboral) (Tézanos citado en Soto, 2007: 326).

La no aceptación de la diferencia se concreta en la exclusión no sólo de las personas, sino de ideas y culturas completas. “Parece entonces imposible hablar de diversidad sin hablar de exclusión o inclusión, ya que han sido las diferencias o las semejanzas entre los sujetos, las cuales han llevado a que se esté incluido o excluido en cualquier ámbito” (Soto, 2007: 325). En relación con la discapacidad, las sociedades han creado un estereotipo de persona apta y todo aquel que no cumple con ese perfil es excluido o juzgado por la condición que le hace diferente, lo que, bajo ciertas circunstancias, puede determinar el ejercicio de sus derechos.

Soto (2007) explica que el término exclusión también alude a su antagónico, es decir, aquello a lo cual no se incluye a las personas: la ciudadanía social. De tal manera que la exclusión es un fenómeno multidimensional que se relaciona con procesos sociales, que hace

que ciertos grupos no sean considerados como miembros con pleno derecho en la sociedad. Con respecto a las personas con discapacidad, García afirma:

Una persona con discapacidad no sólo debe de enfrentar la compleja tarea de superar sus barreras personales —físicas y las psicológicas—, sino que ha de enfrentarse también a un mundo en el cual la discapacidad se asocia, en el mejor de los casos, con una noción de solidaridad apoyada frecuentemente en la lástima o condescendencia (2018: 9).

Y aunque como se ha señalado existen factores estructurales que intervienen en la inclusión y la exclusión, lo cierto es que ambas son realizadas por las personas; somos los individuos que interactuamos en un contexto quienes, por diferentes situaciones, hacemos que las personas con discapacidad sean tratadas como iguales o como diferentes, en un estatus semejante al nuestro o en uno menor.

Como se ha dicho, a través de la educación, las personas buscan desarrollar competencias que les permitan incorporarse a la sociedad y participar plenamente en ella. La adquisición de conocimientos (el saber), acompañados del saber hacer y el saber ser, permite el desarrollo de habilidades (actitudes y aptitudes) que representan beneficios para todos, en cualquier contexto. Pero cuando las instituciones educativas excluyen a las personas con discapacidad, limitan su desarrollo.

Un objetivo fundamental de la educación es fomentar y ayudar al desarrollo de las habilidades de inserción de los sujetos en la sociedad. En tal sentido, se espera que la educación tome como base los principios de la inclusión en su sentido más amplio; es decir, partiendo del reconocimiento de la diversidad que caracteriza a la sociedad, lograr la convivencia de todos los individuos en condiciones de iguales (García, 2018: 11).

Cuando hablamos de inclusión en las instituciones educativas de cualquier nivel, básico, medio superior o superior, se prioriza el

valor de la diversidad; se entiende que las personas poseen individualidad y que debe asegurarse que cada uno de los involucrados en el proceso de enseñanza y aprendizaje se sienta valorado, respetado y desarrolle un sentido de pertenencia. La identificación y el aprovechamiento de las diversas capacidades de todos los estudiantes es el verdadero reto de la educación.

Al hablar del respeto a la diversidad y la efectiva igualdad de oportunidades de acceso y permanencia en los sistemas de enseñanza, nos referimos a la inclusión educativa, la cual, según Ruiz y Galindo (2014), es un derecho fundamental que, en primera medida, defiende la no segregación de ninguna persona de la educación por su discapacidad y, a la par, demanda su participación en igualdad de oportunidades. En específico, en el nivel superior, la inclusión es parte de la responsabilidad social de las instituciones, porque favorece la incorporación al ámbito profesional de un sector de la población que, de otra forma, no tendría alternativas para acceder a éste o probablemente serían muy escasas, por lo que sus posibilidades de desarrollo y calidad de vida se verían reducidas (Ruiz y Galindo, 2014).

Para Katarina Tomasevski (2006), quien fue una acérrima defensora del derecho a la educación y la primera relatora especial de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) en este tema, la calidad en la educación debería observarse a partir de la manera en que las sociedades definen sus propuestas educativas; es decir, habría que identificar las necesidades y las expectativas respecto de la educación que tienen las personas que conforman la sociedad. Esto significa modificar la perspectiva para implementar cambios en los sistemas educativos de la base a la cima y no como se ha hecho hasta ahora, de manera totalmente opuesta. Asimismo, se requiere incorporar el enfoque de los derechos humanos como centro de las acciones educativas.

Al menos hay dos objetivos principales que están en juego: el primero es asegurar el desarrollo cognitivo de los alumnos. El segundo subrayar el papel de la educación cuidando el crecimiento creativo emocional de los alumnos, ayudándoles a adquirir valores y actitudes para la responsabilidad ciudadana. Finalmente, la calidad debe pasar la prueba de

la equidad: un sistema educativo caracterizado por la discriminación de cualquier grupo nunca cumplirá su misión (Escribano y Martínez, 2013: 10).

Desde otra perspectiva, la calidad también implica conocer las expectativas y necesidades del cliente (Montaudon, 2010); en el caso de la educación, se pueden identificar diversos clientes. Por una parte, están los que “consumen” el producto que “se ofrece”; aquí nos referimos de manera general a la sociedad y específicamente a las instituciones, empresas u organizaciones que integran el mercado laboral y que esperan profesionistas competentes para desarrollarse de manera eficaz y eficiente. También están “los inversionistas”, que esperan que “el producto” sea útil; aquí, nuevamente tenemos a la sociedad de manera general, sobre todo cuando se tiene el beneficio de estudiar en una institución pública, y de manera más puntual están los padres, los tutores y los estudiantes mismos. Además, está la relación “cliente-producto”; es decir, la relación entre la educación y el alumno que, con determinadas necesidades y expectativas, decide ser parte de un proceso a través del cual desarrollará competencias que, a la larga, le permitirán ser un profesionista. En la educación, al referirnos a los estudiantes entendemos que los beneficios, la satisfacción y los resultados serán directos e individuales.

El último *Informe sobre Desarrollo Humano* (PNUD, 2019) señala que “algo” en la sociedad globalizada contemporánea no está funcionando; se identifica un hilo conductor que no es otra cosa que la profunda y creciente frustración que generan las desigualdades. Para comprender este malestar en el que se encuentran las personas y las sociedades se propone ampliar la mirada para ir “más allá del ingreso, más allá de los promedios y más allá del presente” (2019: III). No obstante, situarse más allá del ingreso supone combatir intereses profundamente arraigados en la historia y la cultura de los países, y de varios de los grupos que los conforman, mientras que ver más allá del presente conlleva identificar la posible nueva generación de desigualdades.

En la educación superior, mirar más allá del ingreso implica replantear la responsabilidad de las instituciones, valorar críticamente

el aporte que hacen las universidades, así como redefinir las competencias que deben desarrollar los estudiantes para afrontar esa nueva generación de desigualdades. Es urgente considerar que si hay una alta probabilidad de que las desigualdades se profundicen en el futuro y de que el poder se concentre en manos de unos cuantos, se deben tomar acciones que les hagan contrapeso, en donde se incluyan las necesidades de todos, la mayorías y las minorías, a fin de promover la verdadera inclusión de la diversidad en la sociedad.

¿De qué manera se vincula esto con los derechos humanos? Las desigualdades se relacionan directamente con el ejercicio de los derechos humanos, porque, como afirma la Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH, 2018), su realización es indispensable para el desarrollo integral del individuo que vive en sociedad. Son derechos que tiene toda persona en virtud de su dignidad humana, inherentes a todos los seres humanos, y universales; es decir, “que son aceptados por todos los Estados y pueblos, se aplican de forma igual e indiscriminada a todas las personas y son los mismos para todas las personas en todos los lugares” (ONU/Unión Interparlamentaria, 2016: 22).

Los derechos humanos no se sustentan sólo en planteamientos jurídicos, sino principalmente en elementos filosóficos y teóricos. Su fin último es la protección de la existencia humana, por lo que son indispensables para la concreción de cualquier proyecto de vida y para que los individuos se desarrollen como agentes morales autónomos (Carbonell, 2015).

Es importante señalar que, cuando hablamos de derechos humanos, nos estamos refiriendo a la protección de los intereses más básicos y vitales de toda persona, los cuales son independientes de sus circunstancias sociales o características personales. Su importancia los sitúa más allá de los límites del mercado y de los alcances de la política. Esto significa que en ninguna circunstancia se puede justificar una acción individual o colectiva que atente contra la exigencia derivada de un derecho fundamental (Carbonell, 2015). Es decir, frente a un derecho humano, no pueden oponerse conceptos como los de “bien común”, “seguridad nacional”, “interés público”, “moral ciudadana” o cualquier otro; ninguno de estos conceptos

tiene la entidad suficiente para doblegar argumentativamente a un derecho humano (Carbonell, 2015).

La ONU, en la Convención sobre los Derechos Humanos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo Facultativo, señala en su artículo 24 que:

Los Estados partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles así como la enseñanza a lo largo de la vida (ONU, 2006: 18).

Las personas con discapacidad tienen derecho a la educación, a participar plenamente en las instituciones educativas y a convertirse en estudiantes; es un derecho universal que las leyes nacionales e internacionales respaldan, y la inclusión educativa debe garantizar su ingreso, permanencia y egreso, respetando su individualidad y fomentando un sentido de pertenencia, como todo educando que toma parte en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

#### LO DESCONOCIDO Y NO CUMPLIDO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO

En México, el derecho a la educación está reconocido en el artículo 3 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Por su parte, la Ley General de Educación, que tiene por objeto concretar y regular este derecho, en su artículo 5, señala que:

El Estado ofrecerá a las personas las mismas oportunidades de aprendizaje, así como de acceso, tránsito, permanencia, avance académico y, en su caso, egreso oportuno en el Sistema Educativo Nacional, con sólo satisfacer los requisitos que establezcan las instituciones educativas con base en las disposiciones aplicables (DOF, 2019: 2).

En otras palabras, cuando un estudiante cumple con los requisitos que alguna universidad establece para su admisión, llámese examen de ingreso, curso propedéutico o pase automático, será responsabilidad del Estado ofrecer condiciones que permitan su acceso, permanencia, aprendizaje, avance académico y egreso.

Igualmente, el artículo 16 de la señalada ley (DOF, 2019) establece que la educación que imparta el Estado será humanista, equitativa e inclusiva. Humanista porque fomentará la valoración y el respeto de la dignidad de todas las personas y el mejoramiento de la convivencia humana, evitando cualquier tipo de privilegio, para lo cual se apoyará en los ideales de fraternidad e igualdad de derechos. Equitativa porque, al lograr que todas las personas ejerzan plenamente su derecho a la educación, contribuirá a la disminución de las desigualdades socioeconómicas, de capacidades, de género y regionales, apoyará a los alumnos socialmente vulnerables y brindará a todos los estudiantes una educación pertinente que garantice su acceso, tránsito, permanencia y egreso de las instituciones educativas. Finalmente, inclusiva, porque buscará eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación, con base en las distintas capacidades, estilos y ritmos de aprendizaje, necesidades y circunstancias de los alumnos, a través de la implementación de medidas para la accesibilidad y los ajustes razonables.

Se asegura también que de ninguna manera se discriminará a algún alumno por discapacidad o por alguna otra condición que se derive de su individualidad y será responsabilidad del Estado garantizar el cumplimiento de la no discriminación.

Cuando se exponen las obligaciones con respecto a la educación superior, el artículo 47 (DOF, 2019) determina que las autoridades educativas implementarán políticas, en el ámbito de su competencia, para promover la inclusión, la continuidad y el egreso oportuno de los estudiantes inscritos en este nivel educativo. Además, diseñarán medidas para mejorar el ingreso y la permanencia, así como estrategias de apoyo académico y económico congruentes con las necesidades de la población estudiantil. Es decir, la falta de recursos económicos no puede ser una razón válida para negarle a una persona que ingrese a la educación superior; la ley es muy precisa al señalar

la responsabilidad de las instituciones para establecer medidas al respecto.

En México, también existe la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad (DOF, 2018), que en su artículo 4 expone que estas personas disfrutarán de todos los derechos contenidos en el orden jurídico mexicano, sin distinción alguna, además de mencionar que las medidas contra la discriminación tendrán como cometido prevenir o corregir que una persona con discapacidad sea tratada diferencialmente de otra que no tenga esta situación de vida, ya sea de manera directa o indirecta.

De esta manera, en las leyes nacionales, los responsables de garantizar la educación son el Estado, las instituciones y las autoridades educativas, para lo cual se establecen lineamientos para combatir los actos de discriminación.

Según el artículo 2 de la Ley General para la Inclusión, la discriminación que afronta una persona por motivos de discapacidad se entiende como:

cualquier distinción, exclusión o restricción por motivos de discapacidad que tenga el propósito o el efecto de obstaculizar, menoscabar o dejar sin efecto el reconocimiento, goce o ejercicio, en igualdad de condiciones, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales en los ámbitos político, económico, social, cultural, civil o de otro tipo. Incluye todas las formas de discriminación, entre ellas, la denegación de ajustes razonables (DOF, 2018: 3).

Nuevamente, aquí se define y amplía la información con respecto a las acciones y a los ámbitos en los que una persona con discapacidad debiera ser apoyada para el goce de sus derechos. El Estado, como uno de los responsables de garantizarlos, tendría que implementar mecanismos que no solamente expongan cuáles son sus derechos, sino que aseguren su cumplimiento y sancionen a quienes los impidan o limiten.

Por su parte, el artículo 5 de esta misma ley (DOF, 2018) enuncia los principios que deben observar las políticas públicas para la inclusión de las personas con discapacidad, los cuales son: equidad,

justicia social, igualdad de oportunidades, derecho a preservar su identidad, respeto a la dignidad inherente y a la autonomía individual, respeto por la diferencia, aceptación de la discapacidad como parte de la diversidad y la condición humana, accesibilidad y no discriminación.

Las responsabilidades del Estado son muchas cuando se habla de inclusión, pero si abordamos de manera concreta a la educación, el artículo 12 de la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad, puntualiza que “la Secretaría de Educación Pública [SEP] promoverá el derecho a la educación de las personas con discapacidad, prohibiendo cualquier discriminación en planteles, centros educativos, guarderías o del personal docente o administrativo del Sistema Educativo Nacional” (DOF, 2018: 9). Entre las diferentes acciones que esta dependencia debe realizar para garantizar este derecho destacan: 1) fortalecer la inclusión de las personas con discapacidad en todos los niveles del sistema educativo nacional, a través de la realización de normas y reglamentos que impidan su discriminación y que, al mismo tiempo, permitan crear condiciones de accesibilidad en las instalaciones educativas, y 2) brindar a los alumnos con discapacidad los materiales y las ayudas técnicas que contribuyan a su rendimiento académico, como libros en Braille, materiales didácticos, apoyo de intérpretes de LSM o especialistas en el sistema Braille, computadoras y otros equipos para personas ciegas, y todos los dispositivos que permitan ofrecer una educación de calidad (DOF, 2018).

Las leyes mexicanas también son muy claras al señalar las responsabilidades de la SEP para con los estudiantes con discapacidad; las acciones que se plantean no son ambiguas ni de libre interpretación, pero es evidente que no siempre se cumplen. Al menos en el papel se defiende y especifica el derecho a la educación que tienen estas personas y se determinan responsabilidades para las instituciones y autoridades correspondientes, tal como lo señala el artículo 1 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos:

Todas las autoridades, en el ámbito de sus competencias, tienen la obligación de promover, respetar, proteger y garantizar los derechos

humanos de conformidad con los principios de universalidad, interdependencia, indivisibilidad y progresividad. En consecuencia, el Estado deberá prevenir, investigar, sancionar y reparar las violaciones a los derechos humanos, en los términos que establezca la ley (DOF, 2020: 1).

La pregunta entonces es: ¿por qué si nuestras leyes son específicas en cuanto al derecho a la educación de las personas con discapacidad, en la práctica éste no se garantiza? ¿Qué acciones ha planteado el gobierno actual con respecto a este tema? El gobierno mexicano y las autoridades competentes tendrían que investigar y sancionar a las instituciones y a quienes resulten responsables por la discriminación hacia las personas con discapacidad, además de implementar acciones restitutorias ante las violaciones a los derechos humanos.

El Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024 plantea “No dejar a nadie atrás, no dejar a nadie fuera” (Presidencia de la República, 2019: 10). Sostiene que desde el gobierno federal y todas las instancias que de él dependen:

Rechazamos toda forma de discriminación por características físicas, posición social, escolaridad, religión, idioma, cultura, lugar de origen, preferencia política e ideológica, identidad de género, orientación y preferencia sexual. Propugnamos un modelo de desarrollo respetuoso de los habitantes y del hábitat, equitativo, orientado a subsanar y no a agudizar las desigualdades, defensor de la diversidad cultural y del ambiente natural, sensible a las modalidades y singularidades económicas regionales y locales y consciente de las necesidades de los habitantes futuros del país, a quienes no podemos heredar un territorio en ruinas (Presidencia de la República, 2019: 11).

Igualmente, apunta que, ante la violación sistemática de las leyes tanto en su espíritu como en su letra, el poder deberá ejercerse con apego estricto al orden legal, a la separación de poderes y con el debido respeto al pacto federal, cuidando siempre el respeto a los derechos sociales y colectivos, empezando con los derechos huma-

nos. Y se insiste que: “al margen de la ley, nada; por encima de la ley, nadie” (Presidencia de la República, 2019: 9).

Al referirse al derecho a la educación, el gobierno federal se comprometió “desde un inicio a mejorar las condiciones de las escuelas del país, a garantizar el acceso de todos los jóvenes a la educación y a revertir la mal llamada reforma educativa” (Presidencia de la República, 2019: 43). El actual presidente de la República se ha comprometido a impulsar la igualdad como principio rector de su gobierno, lo que significa la igualdad efectiva de derechos entre hombres y mujeres, jóvenes y adultos, indígenas y mestizos, así como a erradicar “las prácticas discriminatorias que han perpetuado la opresión de sectores poblacionales enteros” (Presidencia de la República, 2019: 33).

En ese sentido, los objetivos que este gobierno se ha establecido son enormes, desde el rechazo a toda forma de discriminación y la defensa de la igualdad, hasta el énfasis en la legalidad y la garantía de acceso a todos los jóvenes a la educación, retos que requieren de un diagnóstico y de estrategias que permitan afrontarlos, eliminando sus causas e identificado oportunidades. Dice una frase popular “prometer no empobrece”, pero las personas con y sin discapacidad no queremos promesas, ni leyes que no se cumplan. La breve revisión de algunas leyes mexicanas que regulan la educación y la inclusión de personas con discapacidad en la educación superior nos permiten sostener que no es la falta de leyes lo que provoca la discriminación en nuestro contexto.

## CONSIDERACIONES FINALES

Para cerrar este capítulo queremos regresar a las interrogantes planteadas al inicio: ¿Jesús Enrique, estudiante sordo de la carrera de Lingüística, tiene derecho a un intérprete? ¿La institución en donde estudia debería proporcionarle algún tipo de apoyo? ¿Es pertinente que se le permita a un alumno sordo estudiar la carrera de Lingüística? La respuesta sin duda alguna es sí.

Cada persona tiene derecho a ser diferente, a intentar y a elegir, y tiene derecho a rendirse y a insistir. Las elecciones de ser y hacer están en el ámbito de lo personal, pero hay derechos universales que son responsabilidad del Estado garantizar, entre ellos, el derecho a la educación. Si bien el nivel superior no es obligatorio y tiene criterios de selección que podrían replantearse, cuando un estudiante aprueba los criterios de admisión, deben crearse y gestionarse las condiciones que permitan su efectiva inclusión, dentro y fuera del salón de clases. Así lo establecen las leyes mexicanas cuando señalan que debe facilitarse el acceso, la permanencia, el desempeño y el tránsito de los alumnos; es decir, se tiene que brindar los elementos necesarios para que todos y cada uno, con base en su esfuerzo, aprendan y participen en la vida institucional.

Como hemos visto, en nuestro país se dispone de un marco legal en donde se asientan las bases para asegurar la inclusión educativa de las personas con discapacidad, para lo cual se definen las responsabilidades que asume el Estado, la SEP y las autoridades educativas; se identifican algunas necesidades, y se proponen líneas generales de acción. No obstante, la urgencia está en el cumplimiento y, en su caso, la sanción de las prácticas discriminatorias, así como su erradicación. Los obstáculos, como la escasez de recursos económicos y de infraestructura, y la falta de conocimiento sobre la discapacidad o de capacitación ciertamente existen, pero no deben ser un pretexto para impedir que una persona con esta condición realice estudios superiores.

Si bien la inclusión educativa considera la no discriminación de las personas, busca ir más allá de aceptar y entender las necesidades de los estudiantes con y sin discapacidad; esto es, no basta con entender la diversidad de las personas, es necesario valorar las diferencias y capacidades para desarrollar el potencial de cada individuo, asegurando siempre el sentido de pertenencia del educando con la institución y con su contexto de interacción, el respeto de su personalidad y la disminución de los factores que inciden en la desigualdad, como la poca solidaridad o el desinterés.

Hasta ahora, la proporción de personas que llegan a la educación superior en nuestro país aún es baja, pero si a esto se suma el

incumplimiento de lo que plantea la propia legislación mexicana, se incrementa el riesgo de haya un mayor número de personas discriminadas o excluidas. Sin embargo, más allá de los promedios debemos pensar en las oportunidades que se cierran, en términos del bienestar, no sólo de estos individuos, sino de la sociedad en general.

Finalmente, es importante recalcar que garantizar el derecho a ser diferentes no es sólo responsabilidad del Estado, de las instituciones públicas y de las autoridades; por el contrario, ésta es una tarea de todos y debería concretarse en los diferentes ámbitos sociales, entre ellos la educación y, más específicamente, en la educación superior. Todas las personas con y sin discapacidad, con aspiraciones a cursar los estudios profesionales, deberían tener el derecho a ello, a elegir la carrera que quieran y a que se les dé la oportunidad de demostrar que pueden hacerlo. Si luchamos por este derecho, al final lo que estamos defendiendo es el *poder*, la posibilidad y el poder colectivo de la ciudadanía para exigir cambios y el cumplimiento de la legalidad.

## REFERENCIAS

*Boletín Oficial* (2015), “Ley para Prevenir, Combatir y Eliminar Actos de Discriminación en el Estado de Sonora. Última reforma integrada”, 17 de diciembre, <<http://www.boletinoficial.sonora.gob.mx/boletin/images/boletinesPdf/2015/diciembre/2015CXCVI49III.pdf>>, consultado el 11 de julio, 2020.

Carbonell, Miguel (2015), “Los derechos fundamentales y su interpretación”, en Wendy Aide Godínez Méndez y José Heriberto García Peña (coords.), *Temas actuales del derecho. El derecho ante la globalización*, México, UNAM, pp. 35-54, <<https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/8/3826/6.pdf>>, consultado el 24 de mayo, 2020.

CNDH (2018), “¿Qué son los derechos humanos?”, <<https://www.cndh.org.mx/derechos-humanos/que-son-los-derechos-humanos>>, consultado el 11 de julio, 2020 (información en línea).

Conapred (2018), Encuesta Nacional sobre Discriminación (ENADIS). Prontuario de resultados, México, <<https://www.conapred.org.mx/>>

- documentos\_cedoc/Enadis\_Prontuario\_Ax.pdf>, consultado el 15 marzo, 2020.
- DOF (2020), “Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Texto vigente. Última reforma publicada”, 8 de mayo, <[http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1\\_080520.pdf](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1_080520.pdf)>, consultado el 13 de julio, 2020.
- DOF (2019), “Decreto por el que se expide la Ley General de Educación y se abroga la Ley General de la Infraestructura Física Educativa”, 30 de septiembre, <[https://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5573858&fecha=30/09/2019](https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5573858&fecha=30/09/2019)>, consultado el 13 de julio, 2020.
- DOF (2018), “Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad. Últimas reformas”, 12 de julio, <[http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGIPD\\_120718.pdf](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGIPD_120718.pdf)>, consultado el 18 de julio, 2020.
- Echeita, Gerardo y Mel Ainscow (2011), “La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente”, *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura*, núm. 12, pp. 26-46.
- Escribano, Alicia y Amparo Martínez (2013), *Inclusión educativa y profesorado inclusivo. Aprender juntos para aprender a vivir juntos*, Madrid, Narcea.
- García, Rosa (2018), *La formación de personas ciegas en educación musical: derribando barreras desde la visión docente*, Zacatecas, Policromía.
- INEGI (2018), Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica (ENADID) 2018, <[https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/enadid/2018/doc/resultados\\_enadid18.pdf](https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/enadid/2018/doc/resultados_enadid18.pdf)>, consultado el 13 de julio, 2020.
- INEGI (2017), *La discapacidad en México, datos al 2014. Versión 2017*, Aguascalientes, <[https://www.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod\\_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/nueva\\_estruc/702825094409.pdf](https://www.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/nueva_estruc/702825094409.pdf)>, consultado el 20 de enero, 2022.
- INEGI (2013), *Las personas con discapacidad en México: una visión al 2010*, México.
- Jiménez, José Manuel (s. d.), “El indicador de inclusión en los criterios de acreditación y evaluación de las instituciones de educación supe-

- rior”, tesis de Doctorado del Programa Formación en la Sociedad del Conocimiento, Salamanca, Universidad de Salamanca.
- López, María José (2019), “Afirma Unison no puede apoyar con intérprete a estudiante sordo”, *El Sol de Hermosillo*, 18 septiembre, <<https://www.elsoldehermosillo.com.mx/local/afirma-unison-no-puede-apoyar-con-interprete-a-estudiante-sordo-4194346.html>>, consultado el 20 septiembre, 2020.
- Montaudon, Cynthia (2010), “Explorando la noción de calidad”, *Acta Universitaria*, vol. 20, núm. 2, pp. 50-56. <<https://www.redalyc.org/pdf/416/41613788006.pdf>>, consultado el 26 de julio, 2020.
- OMS (2014), Plan de Acción Mundial sobre Discapacidad de la Organización Mundial de la Salud 2014-2021, Ginebra.
- ONU (2006), Convención sobre los Derechos Humanos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo Facultativo, Nueva York, <<http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-s.pdf>>, consultado el 15 de julio, 2020.
- ONU (1948), Declaración Universal de los Derechos Humanos, París, <[https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR\\_Translations/spn.pdf](https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/spn.pdf)>, consultado el 20 de enero, 2020.
- ONU/Unión Interparlamentaria (2016), *Derechos humanos*, Ginebra, <[https://acnudh.org/load/2018/05/HandbookParliamentarians\\_SP.compressed.pdf](https://acnudh.org/load/2018/05/HandbookParliamentarians_SP.compressed.pdf)>, consultado el 18 de julio, 2020.
- Pintos, Juan (2004), “Inclusión-exclusión. Los imaginarios sociales de un proceso de construcción social”, *SÉMATA, Ciencias Sociales e Humanidades*, núm. 16, pp. 17-52, <<http://hdl.handle.net/10347/4572>>, consultado el 18 de agosto, 2019.
- PNUD (2019), *Informe sobre Desarrollo Humano 2019*, Nueva York, <[http://hdr.unundp.org/sites/default/files/hdr\\_2019\\_overview\\_spanish.pdf](http://hdr.unundp.org/sites/default/files/hdr_2019_overview_spanish.pdf)>, consultado el 15 de julio, 2020.
- Presidencia de la República (2019), Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024, México, <<https://lopezobrador.org.mx/wp-content/uploads/2019/05/PLAN-NACIONAL-DE-DESARROLLO-2019-2024.pdf>>, consultado el 13 de julio, 2020.
- Ruiz, Edith y Rosa Galindo (2014), “Posibilidades de las TIC para la inclusión educativa en educación superior”, *Memorias del Encuentro Internacional de Educación a Distancia*, año 3, núm. 3, pp. 1-16.

- Soto, Norelly (2007), “¿Diversidad-inclusión vs transformación?”, *El Ágora Usb*, vol. 7, núm. 2, pp. 322-332, <Document7<http://revistas.usb.edu.co/index.php/Agora/article/view/1654/1464>>, consultado el 30 de agosto, 2018.
- Tomasevski, Katarina (2006), “Dulces palabras, amargos hechos: el panorama global de la educación”, en Paulí Dávila y Luis María Naya (coords.), *El Derecho a la Educación en un Mundo Globalizado. Congreso Nacional de Educación Comparada*, San Sebastián, Espacio Universitario/Erein, pp. 21-42.
- UNESCO (2020), *Resumen del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020: Inclusión y Educación: Todos sin Excepción*, París, <[https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373721\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373721_spa)>, consultado el 14 de julio, 2020.
- UNESCO (2015), *The right to education for persons with disabilities. Overview of the measures supporting the right to education for persons with disabilities reported on by member states*, París, <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232592>>, consultado el 27 de julio, 2020.



# EL DERECHO A LA EDUCACIÓN INCLUSIVA Y FACULTADORA DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO

*Elisa Saad Dayán, Frida Díaz Barriga Arceo  
y Julieta Zacarías Ponce*

## INTRODUCCIÓN

El propósito de este capítulo es compartir una serie de reflexiones sobre lo que, a lo largo de varias décadas, hemos podido constatar respecto de la educación dirigida a las personas con discapacidad intelectual (DI), sus concepciones y prácticas. En este recorrido, hemos encontrado que garantizar el derecho a la educación de este colectivo no puede reducirse a la mera presencia en las aulas regulares con adaptaciones técnicas y ajustes razonables, si bien ambos son aspectos de suma importancia e insustituibles, no son suficientes. Para que la educación de estas personas alcance los ideales de dignidad humana, preparación para la vida, autonomía, toma de decisiones propia, participación en la sociedad y otros más que se reflejan en el por qué y para qué de la educación, se requiere una perspectiva mucho más amplia. En este texto hacemos algunas argumentaciones en ese sentido.

Optamos, ante todo, por una educación facultadora, en la que la ciudadanía inclusiva esté presente desde la niñez hasta la adultez. Esto quiere decir que la educación a la que aspiramos para la población con DI tiene que llevar a cabo acciones que visibilicen la discriminación que históricamente han vivido y respondan ante ella de la manera más real posible. Se requiere ofrecer contextos de posibilidad que les permitan construir una identidad positiva, no anclada en los prejuicios y estereotipos que siguen predominando en

nuestra sociedad y que limitan su desarrollo y bienestar. En ese tenor, en este capítulo describimos las acciones del programa Construyendo Puentes, de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), cuyo propósito es la inclusión de jóvenes con DI en el contexto universitario.

## HACIA UN CAMBIO EN LA CONCEPCIÓN DE DISCAPACIDAD

El campo de la discapacidad en general se encuentra en un momento de transición, en el que se impulsa un cambio de perspectiva sobre las personas con discapacidad. El marco de referencia más actual se fundamenta en el modelo social (Palacios, 2008), el cual postula que la discapacidad no sólo es consecuencia de los déficits del individuo, sino que es resultado de un conjunto de condiciones, actividades y relaciones interpersonales, muchas de las cuales están motivadas por factores ambientales.

En los organismos internacionales existe la tendencia de virar hacia el enfoque social, la misma Organización Mundial de la Salud (OMS) ha replanteado la concepción de discapacidad y sus criterios de clasificación con una nueva mirada que destaca los factores contextuales y las formas de funcionamiento. Con ello, deja atrás las concepciones animistas, en donde predominaba la idea de castigo divino o posesión, y las tipologías enfocadas en la minusvalía y la enfermedad. La discapacidad se define, entonces, como un fenómeno complejo que refleja la interacción entre las características del organismo humano y las de sociedad en la que vive (OMS, 2020).

De manera similar, el *Manual diagnóstico y estadístico de trastornos mentales (DSM-5)*, de la Asociación Psiquiátrica Americana (APA, 2014), sostiene que la DI ya no se centra en la determinación del cociente intelectual (CI) ni en la edad mental, sino en el funcionamiento adaptativo y en el nivel de apoyos que necesita la persona. Por un lado, entiende este tipo de discapacidad como una serie de limitaciones en el funcionamiento intelectual y en el comportamiento adaptativo, pero, por otro, destaca la influencia del entorno y de

los apoyos necesarios en los distintos contextos donde se espera que participe la persona (Muñoz y Jaramillo, 2015).

Por su parte, la Unión de Personas Físicamente Impedidas contra la Segregación (UPIAS, por sus siglas en inglés), que fue la primera organización de personas con discapacidad que fundamentó el modelo social, plantea que los individuos con esta condición experimentan la discapacidad como una restricción social, la cual, a su vez, es consecuencia de entornos arquitectónicos inaccesibles, de las cuestionables ideas sobre la inteligencia y la competencia social, del desconocimiento que tiene la gente sobre la lengua de señas, de la falta de materiales en Braille o de actitudes hostiles hacia las personas con deficiencias visibles (UPIAS citado en Palacios, 2008)

Así, el modelo social concibe la discapacidad más como la restricción social que aísla y excluye a la persona de su plena participación en la vida social que como una consecuencia de las particularidades del individuo (Barton, 1998). Desde este enfoque, al abordar la discapacidad se debe poner la atención en el entorno, ya que las verdaderas dificultades a las que se enfrentan las personas son las barreras de diferente índole que la sociedad ha construido. Las características del individuo sólo tienen relevancia en la medida que evidencian la capacidad o incapacidad del medio para dar respuesta a las necesidades derivadas de sus déficits. Sus principales premisas son que toda vida humana es igualmente digna; que las personas con discapacidad tienen mucho que aportar a la sociedad, y que lo que pueden lograr está vinculado con la inclusión y la aceptación de las diferencias.

El precursor del modelo social fue el Paradigma de Vida Independiente (Zacarías y Burgos, 1993), el cual propuso un cambio del modelo médico al modelo social, poniendo énfasis en que las limitaciones de las personas estaban en la sociedad. Para este paradigma, cuando se proporcionan los apoyos apropiados, el ambiente accesible, la información y las destrezas pertinentes, las personas con discapacidad pueden participar activamente en todos los aspectos de la vida, tomar decisiones y adquirir herramientas sociales que les permitan contribuir como miembros activos de la sociedad, en igualdad de condiciones que los demás (Saad, 2011).

La filosofía de vida independiente, inspirándose en los principios del *empowerment*, parte de la idea de que todas las personas tienen el derecho a la independencia a través del máximo control sobre sus vidas, basado en la capacidad y la oportunidad para tomar decisiones y llevar a cabo las actividades de cada día.

Vida independiente es un paradigma, un modelo desde el que la persona con discapacidad ejerce su plena capacidad de elección como ser humano y ciudadano en plenitud de condiciones, en libertad, de modo individual, controlando todos y cada uno de los aspectos de su vida para acceder al mismo rango de igualdad de derechos y deberes que sus conciudadanos sin discapacidad (Maraña, 2004: 23).

La concepción social también se expresa en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD), en donde se plantea que la discapacidad es una noción “que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás” (ONU, 2006: 2).

Específicamente, en este capítulo hacemos referencia a las personas con DI y retomamos la perspectiva de la Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (AAIDD, por sus siglas en inglés), que define a estas personas como aquellas que requieren de diferentes intensidades de apoyo para su funcionamiento en los ambientes socioculturales de referencia, debido a limitaciones en la inteligencia conceptual, práctica o social (AAIDD, 2011). La DI es considerada un constructo interactivo y contextual; es decir, se hace referencia al ajuste entre las características del individuo y las demandas del entorno.

Con el surgimiento del modelo social de la discapacidad se puede apreciar en paralelo el desarrollo de una perspectiva de educación inclusiva, ya que desde este ámbito es posible responder a las necesidades de todos los alumnos, incluyendo aquellos que presentan discapacidades. Podemos afirmar que la educación inclusiva juega un papel determinante en el desarrollo de las personas.

La UNESCO define la educación inclusiva como un proceso orientado a responder a la diversidad de los estudiantes, incrementando su participación y reduciendo la exclusión en y desde la educación. Está relacionada con la presencia, la participación y los logros de todos los alumnos, con especial énfasis en aquellos que, por diferentes razones, están excluidos o en riesgo de ser marginados [...] la inclusión implica el acceso a una educación de calidad sin ningún tipo de discriminación, ya sea dentro o fuera del sistema escolar, lo cual exige una transformación profunda de los sistemas educativos. Sin inclusión es muy posible que ciertos grupos de estudiantes sean excluidos, por lo que ésta debe ser un principio orientador de las políticas y programas educativos, con el fin de que la educación sea para todos y no sólo para una mayoría (UNESCO, 2008: 7).

En particular, para las personas con DI, se han abierto opciones de inclusión predominantemente en educación infantil y básica, con escasas experiencias en educación superior. Las primeras iniciativas surgen en 2006 en México y en otros lugares del mundo, con el programa Construyendo Puentes de la Universidad Iberoamericana (UIA), los programas Pathway de la Universidad de California y Promotor de la Universidad Autónoma de Madrid. Estas iniciativas buscan proveer a los jóvenes con DI el acceso a entornos universitarios, como lo hacen otros jóvenes de su edad, bajo la premisa de que los entornos de convivencia y participación permiten al colectivo de estudiantes con DI formarse ampliamente para la vida en múltiples áreas y a la vez convivir con los miembros de la comunidad universitaria, generando beneficios mutuos. Algunos de estos programas tuvieron un énfasis en el desarrollo de habilidades y destrezas laborales, y otros, en una formación integral.

#### **BASES EPISTEMOLÓGICAS PARA ABORDAR EL DERECHO A LA EDUCACIÓN EN LA POBLACIÓN CON DISCAPACIDAD**

De acuerdo con Luque y Delgado (2002), en el último tercio del siglo XX ha habido un impulso a la investigación relacionada con temas como la diversidad, el reconocimiento y la valoración de la hetero-

geneidad, y la atención a cuestiones vinculadas con la subjetividad humana en sus distintos contextos y manifestaciones. Las perspectivas que estudiaban las diferencias individuales como una tendencia normativa universal, con respecto a patrones considerados “normales”, han sido desplazadas por miradas que reconocen el papel que ocupan las trayectorias vitales, en circunstancias diferenciadas y en donde la identidad individual se concibe como resultado de dichos procesos. La actual perspectiva busca comprender integralmente a la persona, así como los distintos factores que intervienen en la conformación de su identidad; entre ellos, el entorno, las facilidades y las restricciones que éste le impone, y el impacto que tiene en sus relaciones consigo mismo y con los demás (Luque y Delgado, 2002).

En nuestro caso, partimos del supuesto de que los procesos de socialización y de adquisición de rasgos, que nos hacen psicológicamente diferentes unos de otros y configuran nuestra singularidad, son en esencia procesos educativos. Sin descartar el aporte personal y la influencia de la genética o de las condiciones biológicas en el ser humano, consideramos que esta diversidad humana procede, en su mayor parte, de las experiencias socializadoras de la familia y la escuela, en el marco de una cultura particular y de un contexto socioeconómico determinado. Nos caracteriza la distintividad y la singularidad; es decir, la diversidad es consustancial al ser humano, pudiendo o no ser apreciada en determinados contextos y, como consecuencia, favoreciendo o restringiendo su expresión.

Educar en la diversidad implica que, en el proceso de inclusión educativa, todos los involucrados en una comunidad escolar resignifiquen sus concepciones y categorías de valoración de lo humano, usualmente entendidas en función de criterios de normalidad, por un concepto amplio de diversidad humana, lo que a su vez implica desentrañar la idea de la “normalidad” como referente de la vida.

El contrato social prevaleciente en la sociedad moderna ha privilegiado la tipificación de los seres humanos en función de la normalidad estadística, establecida desde marcos de referencia que se afincan en determinadas concepciones médico-biológicas, organicistas y asistencialistas. Esto condujo, particularmente en el siglo XX, al desarrollo y prevalencia de teorías para caracterizar la “defectología

humana”, mediante mediciones psicométricas que dieron pauta a distintos tratamientos rehabilitatorios, cuya meta principal era lograr la “normalización” de estos “pacientes”. Sin negar los aportes de la ciencia médica, hay que reconocer que la representación de las personas con discapacidad como seres “anormales”, “enfermos” o “minusválidos”, en muchas sociedades se tradujo en la exclusión de toda condición de diversidad que se desviara de la norma. Etiquetas como “desarrollo anormal” o “comportamiento desviado”, validadas en los tratamientos médicos, psiquiátricos o psicológicos, permearon diversas prácticas sociales y afectaron de forma negativa la libertad y los derechos de estos colectivos. También se promovió la creación de instituciones de atención médica centradas en la implementación de prácticas terapéuticas en espacios confinados o segregados, bajo la premisa de que estas personas tenían una incapacidad vital para decidir por sí mismas y desenvolverse de forma autónoma en la sociedad.

En los albores del siglo XXI, desde la perspectiva de la educación inclusiva para todos los seres humanos, se plantea que la educación tiene la responsabilidad de valorar las maneras únicas de ser y aprender de cada estudiante, así como asumir que cada uno y todos a la vez tienen el mismo derecho a progresar en sus aprendizajes cognitivos y sociales. Específicamente, educar en las aulas en las que participan los estudiantes con DI implica transitar de las ideas esencialistas a las miradas contextuales e interactivas; es decir, comprender que la discapacidad no es un elemento intrínseco o inherente al ser humano. En el ámbito educativo y social, la discapacidad no está en la persona, sino en el contexto que crea dicha clasificación de los seres humanos. Lo que existe es la interacción entre un individuo con limitaciones o deficiencias como parte de su singularidad, con un entorno que puede mostrar mayor o menor acogida para su incorporación activa a la sociedad.

Desde la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (UNESCO, 1990) hasta la CDPD (ONU, 2006) y otros instrumentos jurídicos, se ha tratado de avanzar en estas ideas de diversidad y en visualizar que las clasificaciones normativas son parte cultural de aproximaciones construidas socialmente y no inherentes al ser hu-

mano. Sin embargo, aún hay una enorme resistencia para apropiarse de estas nuevas conceptualizaciones. Muestra de ello son los resultados poco satisfactorios de la educación inclusiva, los altos niveles de fracaso escolar (Echeita, 2017), el limitado número de estudiantes con discapacidad en las instituciones de educación superior (Castellana y Sala, 2006) y la prevalencia de la discriminación estructural (Solís, 2017). No obstante, tenemos que reconocer que ha habido avances significativos a nivel de la sociedad civil y de ciertas instituciones educativas, aunque no siempre ha sido posible diseminar la práctica de una genuina educación inclusiva en todos los niveles del sistema de enseñanza, ni tampoco en la formación de los docentes y otros agentes educativos.

A partir de estas concepciones, nos pronunciamos porque la defensa del derecho a la educación de las personas con discapacidad, en general, y con DI, en particular, se lleve a cabo desde dos medidas generales, pero complementarias, necesarias e indisociables. Por un lado, desde la eliminación de las barreras que causan o refuerzan la discapacidad, imponiendo obstáculos a las personas en dicha situación, para hacer efectivos los principios de presencia, aprendizaje y participación (Echeita, 2006), propios de la visión socioconstructivista de la discapacidad. Por otra parte, pero no menos importante, una educación facultadora, que contribuya a que las personas con discapacidad adopten un marco social-crítico, que les permita analizar las condiciones en las que se desenvuelven para que, a partir de ello, tomen conciencia y fortalezcan su participación comunitaria y acción sociopolítica en torno a sus derechos. En este capítulo daremos mayor centralidad a la educación facultadora, ya que suele estar ausente en todos los niveles educativos.

La educación facultadora reúne diversos marcos conceptuales. Para Miller y Keys (citado en Saad, 2000), consiste en una educación capaz de permitir que los sujetos con discapacidad se percaten de los procesos de discriminación social. Es una educación que favorece que los individuos:

- Analicen el ambiente político y social con respecto a la discapacidad.

- Identifiquen a aquellos con “poder” y recursos, y comprendan el impacto que esto tiene tanto en la sociedad como en su persona.
- Tomen conciencia de que lo que está fallando es el sistema y no los individuos.
- Conozcan las leyes, las políticas y los servicios que promueven sus derechos.
- Dejen de culparse a sí mismos por tener limitaciones.
- Se den cuenta de la discriminación y de la falta de recursos de los que son objeto.
- Participen en acciones en contra de la discriminación y en favor de sus derechos.
- Reconozcan sus propias fortalezas, capacidades y limitaciones.
- Se sientan como personas capaces y valoradas por los demás.
- Comprendan mejor su discapacidad, al hacer énfasis en sus fortalezas, y hagan contrapeso a los estigmas que se tienen acerca de las personas con discapacidad.

De acuerdo con Wehmeyer (2009), la educación facultadora es aquella capaz de desarrollar la autodeterminación de las personas con discapacidad. Este concepto se refiere al derecho de cada individuo de poder elegir y decidir sobre los asuntos que son importantes para ellos. Implica la presencia de actitudes y habilidades para actuar como el agente principal en la propia vida y la libertad para no darse por vencido ante las influencias u obstáculos externos. Una persona que se autodetermina es autónoma y actúa con base en sus propias creencias, valores, intereses y habilidades.

Se pueden distinguir dos niveles de generalidad en el concepto de autodeterminación: la personal, que hace referencia al grado en que el individuo tiene el control de su vida, y la colectiva, que apunta al derecho que tienen los miembros de un grupo de definirse como un colectivo en favor del ejercicio de sus derechos ciudadanos. La autodeterminación conlleva un proceso de facultamiento psicológico, que desarrolla habilidades y actitudes para la autonomía, la autorregulación y la autoeficacia, a fin de disminuir la dependencia que históricamente ha limitado a las personas con discapacidad, con mayor impacto en las personas con DI. Asimismo, la autodetermina-

ción va ligada a procesos de autodefensa y defensa de los derechos e implica que las personas con discapacidad y otros que se suman a su causa levanten la voz, a través de acciones organizadas para eliminar las barreras que les impiden tomar el mayor control posible sobre su vida.

Desde el enfoque sociocultural y situado, se concibe a la educación facultadora como aquella que busca el fortalecimiento de la persona para hacer frente a situaciones o condiciones que dificultan su participación social; su incidencia se da en tres ámbitos: la vinculación social, la agencia o autodeterminación y la conciencia político-social (Díaz Barriga, 2006). En este sentido, la demanda por la educación facultadora de los colectivos en situación de vulnerabilidad es materia de justicia social. De acuerdo con Murillo y Hernández-Castilla, “si una escuela no se plantea explícitamente la consecución de una sociedad más justa, contribuirá a la reproducción de las injusticias sociales” (2014: 15). De este modo, la justicia social implica tanto la redistribución equitativa de los bienes primarios según las necesidades de las personas, el reconocimiento y la valoración de las diferencias, como la participación y la representación de todos y todas, especialmente de aquellos que han sido más excluidos, como es el caso de las personas con DI. No podemos soslayar que la región latinoamericana es la más desigual del planeta, incluso arriba del África Subsahariana (Cuenca, 2012), por lo que se requiere de una política educativa afincada en una mirada plural y multidimensional de justicia social, basada en la redistribución, el reconocimiento y la representación de los colectivos socialmente desfavorecidos (Murillo y Hernández-Castilla, 2014).

La educación facultadora de las personas con discapacidad puede concebirse como parte del paradigma social de la discapacidad, en contraposición al paradigma médico-rehabilitatorio. En él, se rechaza de manera tajante que la construcción intra e intersubjetiva de la identidad de una persona, así como su papel en la sociedad, estén determinados por su condición de déficit o carencia orgánica o funcional. Sus tesis centrales pueden expresarse de la siguiente manera:

Cuando se habla de discapacidad no se hace referencia a un asunto individual ni privado, al contrario, se habla de un problema colectivo y público, en tanto que se hace referencia a las barreras o limitaciones construidas dentro y por la sociedad —en sentido amplio—, que afectan la participación plena y el disfrute de derechos en igualdad de condiciones de las personas con deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales (Conapred, 2010: 6).

Nótese que esta conceptualización de la discapacidad tiene como sustento epistemológico la existencia de un fenómeno complejo, multideterminado, interactivo y cambiante; es decir, la discapacidad implica el ajuste entre las capacidades de la persona y el contexto en el que se desarrolla, abriendo la posibilidad al cambio a través de la identificación y puesta en marcha de los apoyos necesarios, a los que tiene pleno derecho. En el caso de la discapacidad intelectual, se reconoce la existencia de limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual, en conductas adaptativas y prácticas, pero, al mismo tiempo, se afirma que dichas limitaciones coexisten con capacidades (AAIDD, 2011). Por ende, la persona con discapacidad se convierte en sujeto de derechos; tomando en cuenta la condición de diversidad cultural, lingüística, de género y las otras fuentes de diferencia entre los seres humanos, ésta tiene el derecho a recibir de la sociedad los apoyos personalizados requeridos a fin de mejorar su desempeño y calidad de vida.

Desde un ordenamiento pedagógico, Zemelman (1995) considera que, para la formación del sujeto pedagógico, las experiencias constituyen el eje principal, ya que éstas se transforman en acción incorporada y conocimiento con conciencia. Este sujeto pedagógico encuentra alternativas a desafíos, proyectos de vida y condiciones existenciales que tienen que ver con la conciencia social y que le permiten vislumbrar horizontes de futuro; por eso, no son los aprendizajes puntuales o aislados, sino el proceso educativo, siempre inacabado, el que va constituyendo a dicho sujeto.

Para que la educación facultadora sea posible, se tienen que enfrentar los procesos de exclusión que el mismo sistema educativo promueve a través de sus mecanismos de selección, sus currículos

estáticos e inflexibles, y sus concepciones tradicionales del aprendizaje, dirigidos a la capacidad y voluntad inherente atribuida al sujeto en lo individual. También se tiene que lidiar con sistemas de evaluación competitivos y con la enseñanza tipificada, enciclopedista, rígida y estandarizada. La educación facultadora ha de trabajar de la mano de las iniciativas en el campo de la educación inclusiva.

Aunque, a decir de Echeita (2013), la educación inclusiva es poliédrica y multifacética, en este texto enfatizaremos su vínculo con la idea de participación, lo cual tiene implicaciones en la cultura, las políticas y las prácticas institucionales. Va mucho más allá de la mera aplicación de apoyos puntuales a ciertos alumnos, conlleva un proceso de reestructuración profunda de los centros escolares (Echeita, 2006). En este contexto, la participación es sinónima de “estar”, “dar” y “recibir”; estar con otros compartiendo experiencias educativas enriquecedoras para todos; dar u ofrecer testimonio y riqueza de singularidad, y recibir un espacio, un tiempo en común, con apoyo, comprensión y estima.

La educación facultadora es una educación situada, ocurre en la familia, la escuela y la sociedad. Dentro del contexto escolar, se ubica en el aula como un microcosmos social, un espacio en el que se reproducen las concepciones culturales prevalecientes, pero que, al mismo tiempo, opera como un espacio con potencial transformador para aprender a ver y relacionarse con la diversidad desde nuevas perspectivas. El aula, después de la familia, es el espacio privilegiado para favorecer la educación facultadora; implica una educación que explicita las diferencias entre los estudiantes desde los principios de dignidad humana, mismo valor y respeto irrestricto. En el microcosmos social del salón de clases, la condición de discapacidad (limitantes o deficiencias de la persona) y los rasgos diferenciales de cada alumno pueden visibilizarse como parte de la naturaleza humana, al tiempo que las interacciones y los arreglos organizativos del aula se utilizan como apoyos que una microsociedad puede brindar para el desarrollo de todos sus miembros.

Las trayectorias escolares de muchos estudiantes con discapacidad intelectual nos develan historias complejas de etiquetación, marginación o acoso (Saad, Díaz Barriga y Pacheco, 2019), en mu-

chas ocasiones, derivadas del intento férreo de poner sólo en el estudiante la responsabilidad del aprendizaje, sin brindarle apoyos ni flexibilidad, o bien, por considerar que su éxito o fracaso es una cuestión individual y que en él o en ella recae la responsabilidad de prepararse para alcanzar un desempeño semejante al resto de sus compañeros, aun cuando se encuentre en desventaja. En estas aulas priva la homogeneización de los aprendizajes y se desdibuja la educación facultadora.

Sabemos también que los niños, niñas y jóvenes con discapacidades intelectuales y del desarrollo que ingresan a la escuela no son ajenos a estas influencias culturales dominantes, de manera que un verdadero ejercicio que respete el derecho a la educación parte de la necesaria deconstrucción de estas ideas. Dicho proceso de deconstrucción resulta complejo, ya que las nociones en torno a las personas con DI están presentes de manera estructural en todas las instancias de la vida cotidiana, pero no por ello es imposible. Así, como primer elemento del derecho a la educación, consideramos que en las aulas, en los ámbitos de convergencia de los actores educativos, así como en los espacios virtuales que se han implementado con la Covid-19, y en el retorno a la “nueva normalidad”, debemos hacer explícito el concepto de diversidad humana como una noción que reconoce las identidades singulares, diferenciadas, que conviven y coexisten en un espacio común y que interpelan a todos los participantes a generar respuestas sociales de solidaridad, colaboración, diálogo y regulación en favor del desarrollo de todos y cada uno de los individuos.

### **¿POR QUÉ REQUERIMOS DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA Y FACULTADORA PARA LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL?**

Las prácticas médico-psiquiátrico-psicológicas prescritas, por lo menos hasta entrados los años sesenta, ordenaban la reclusión asilar o la exclusión social cuando los individuos mostraban determinados indicadores, resultado de la aplicación de historias clínicas médicas,

inventarios de disfunciones o tests psicológicos. Los datos del CI obtenido en pruebas estandarizadas de inteligencia se tomaban como evidencia intrínseca, bajo los criterios de cientificidad entonces imperantes.

Las voces críticas de la sociedad civil y de diversos investigadores no cesaron de aparecer y, entre ellas, es de destacar la corriente de pensamiento que deriva de los análisis histórico-genealógicos del concepto de anormalidad que realiza Michel Foucault, así como su crítica a la medicalización de la sociedad industrial, que autores como Menéndez (2018) denominan modelo médico hegemónico, donde prolifera la concepción de enfermedad como desviación de la norma, la adhesión a un enfoque positivista, biologicista, curativo y no preventivo. Sea que se involucre o no alguna forma de agresión o maltrato explícitos, el enfoque hegemónico de atención a las personas con discapacidad, principalmente de tipo mental e intelectual, reafirma la valoración social de que se trata de individuos portadores de atributos no deseables, improductivos, en una posición de clara asimetría con respecto a la gente “normal”, por lo que no es de sorprender que sean discriminados y segregados.

Como programa académico universitario de la Facultad de Psicología de la UNAM en el que participamos, vinculadas con el Centro de Autonomía Personal y Social (CAPYS), nos hemos inclinado a buscar la transformación de las ideas tradicionales en las escuelas y universidades en las que incidimos, impulsando a la vez el fortalecimiento individual y colectivo de los alumnos y las alumnas en cuestión. Hemos intentado que nuestro ingreso a las aulas vaya acompañado del cuestionamiento de las ideas convencionales; de la transformación de las maneras de actuar y pensar acerca de las diferencias; de la acción grupal en favor del diálogo, y de la presencia de apoyos que den sentido al aprendizaje, que estimulen formas de convivencia solidarias y que intenten adoptar una mirada, desde una ética social, de la diversidad y las diferencias individuales no sustentada en miradas reduccionistas, ni biologicistas ni deterministas.

Partimos de la idea de que, en los espacios educativos, hay estudiantes, personas con derechos que hacen honor a la diversidad, no son síndromes, ni trastornos, ni normales o anormales, ni avan-

zados o atrasados; hay estudiantes con necesidades e intereses, con capacidades diversas, que requieren construir un trayecto educativo propio, que merecen respeto y convivir en un ambiente de bienestar y aprecio. Nos pronunciamos por la puesta en acción de la justicia curricular, que plantea la participación de todos y cada uno de los educandos en los diversos escenarios educativos, con condiciones propicias para desarrollar su potencial y consolidar aprendizajes significativos y con sentido, atender la formación integral de personas y grupos humanos en el contexto de su sociedad, ambiente y cultura (Díaz-Barriga, Saad y Zacarías, 2019). Desde esta perspectiva, el currículo debe ser el resultado de un proceso de construcción social, cuya función es la transformación de la cultura y la sociedad para proveer las mejores condiciones de vida y desarrollo a todos los grupos humanos, en atención a los principios de justicia, equidad, bien común y respeto por la diversidad, en un marco de derechos.

## DESIGUALDAD Y DISCAPACIDAD

La historia de la discapacidad es una historia de exclusión, que se ha manifestado de diferentes maneras. A juicio de autores como Castel (citado en Echeita, 2013), históricamente hay una primera forma de exclusión que se realiza mediante una sustracción completa de la comunidad: por la deportación, por el destierro, por la matanza. Un segundo conjunto de prácticas de exclusión consiste en construir espacios cerrados en el seno de la comunidad, pero separados de ésta, como los manicomios, las prisiones, los guetos y los leprosarios. Una tercera modalidad consiste en dotar a ciertas poblaciones de un estatus especial que les permite coexistir en la comunidad, sin recurrir al encierro o al confinamiento en guetos, pero que los priva de ciertos derechos y de la participación en determinadas actividades sociales. ¡La discapacidad ha sido historia de exclusión!

Para el Consejo Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las Personas con Discapacidad (Conapred, 2010), la discriminación contra estas personas se basa en el prejuicio de que son “anormales” o “incapaces”, que no deben o no pueden participar en la sociedad

igual que las personas “normales”. Como resultado, los diferentes ámbitos de la vida social, como las instituciones, el transporte, los medios de comunicación, el empleo y la educación, entre otros, no han sido diseñados para dar acceso a las personas con discapacidad y para que gocen de ellos de forma independiente, en igualdad de condiciones, tal como plantean los derechos humanos.

La discriminación estructural permea el conjunto de las maneras en que nos relacionamos, está inscrita en el funcionamiento cotidiano de la sociedad y sus instituciones. No depende solamente de actos conscientes o intencionales y genera asimetría entre individuos y grupos. A la par, impone barreras para la cohesión social y la solidaridad, y fomenta el encono y resentimiento de los grupos históricamente discriminados, que desaprovechan su talento y truncan sus planes de vida. El concepto de discriminación va anclado, en su opuesto, al de una sociedad justa; una sociedad en donde no existen tratos de desprecio por características o atributos asociados a la inferioridad o falta de valor, en donde se respeten las libertades fundamentales y se garanticen los derechos, y en la que prevalezcan condiciones propicias para el bienestar.

Valorar la magnitud de la discriminación nos permite identificar medidas de acción en favor de una educación justa. En el cuadro 1 hemos recuperado algunos datos que sirven como parámetros para sopesar la discriminación que viven las personas con DI en nuestro país.

Para que el derecho a la educación abone hacia una cultura de la igualdad, se requiere, en palabras de Rincón (2004), abandonar los comportamientos y las actitudes que lastiman la dignidad y dañan la convivencia, así como disminuir las brechas de desigualdad y atender los resultados de la discriminación, no sólo su dimensión subjetiva.

Sobre el proceso de discriminación y exclusión que viven las personas con DI, la investigación de Saad (2011) devela las barreras para la vida independiente en la etapa de la juventud, considerando que la transición a la vida adulta independiente comprende entre los 19 y 25 años, en un grupo de jóvenes con DI que participaban en un programa de formación hacia la vida adulta. Tales barreras se ubica-

ron en cinco ámbitos: familiar, laboral, de relaciones interpersonales, de expectativas de vida y de percepción de sí mismo.

**CUADRO 1**

La discriminación contra las personas con discapacidad intelectual en México

<b>Ámbitos de discriminación</b>	<b>Principales resultados de la ENADIS 2017</b>
Asistencia escolar	Sólo una de cada dos personas con discapacidad en edad escolar asiste a la escuela. La brecha de escolaridad se agudiza entre la población con DI.
Ámbito laboral	Las personas con discapacidad enfrentan mayores obstáculos para ocupar posiciones de alta responsabilidad. La carencia de un contrato formal y de prestaciones laborales afecta desproporcionadamente a las personas con discapacidad.
Ámbito de salud	La principal alternativa de atención médica para las personas con discapacidad son los servicios del IMSS e ISSSTE. Sin embargo, éstos no siempre disponen de todos los servicios, ni de las adaptaciones que requieren las personas con discapacidad.
Percepciones sociales	Los prejuicios tienden a disminuir en quienes tienen contacto frecuente con las personas con discapacidad. Una de cada 10 personas de 18 años o más no estaría de acuerdo en que su hijo(a) se casara con una persona con discapacidad.
Opiniones y principales barreras	Casi la mitad de la población con discapacidad percibe que sus derechos son poco o nada respetados. El problema más frecuente señalado por las personas con discapacidad es la falta de transporte y calles adecuadas para su condición. Casi nueve de cada 10 personas con discapacidad enfrenta barreras de accesibilidad cuando buscan información sobre algún trámite, servicio o programa gubernamental.
Toma de decisiones	Alrededor de dos de cada 10 personas con discapacidad considera que no tienen libertad para tomar sus propias decisiones. Tres de cada 10 mujeres con discapacidad no tienen libertad para decidir si pueden salir de su casa.
Experiencias de discriminación percibidas	Tres de cada 10 personas con discapacidad, de 18 años y más, consideran que se les ha negado, sin justificación, al menos un derecho básico en los últimos cinco años. Las personas con discapacidad visual son las que declaran con mayor frecuencia la negación de derechos. Nueve de 10 actos discriminatorios contra personas con discapacidad no son denunciados. Una de cada cuatro personas con discapacidad declara haber percibido actos de discriminación en su contra, por al menos un motivo, en los últimos 12 meses. Las personas con discapacidad intelectual son las que reportan con mayor frecuencia la discriminación.

Fuente: Conapred (2017).

Los participantes reportaron que sus familias y empleadores no tenían confianza en ellos, los querían proteger por miedo a que

no pudieran hacer cosas, como tomar el transporte público, hacer compras de manera independiente o ir al cine con amigos. También se reportaron bajas expectativas como consecuencia del diagnóstico médico de discapacidad. La sobreprotección fue una de las respuestas habituales, debido a concepciones tradicionales que los perciben como niños eternos o “angelitos”, por exentarlos de algún esfuerzo o por querer compensar sus limitaciones. La investigación permitió detectar barreras para acceder a la información sobre los planes familiares y para interactuar con otras personas en el trabajo, ya sea porque se subestiman las capacidades laborales de la población con DI o por el trato de superioridad o infantil de los compañeros de trabajo hacia ellos.

La carencia de oportunidades en la vida adulta es considerada una de las mayores barreras. Esto hace que la visión de sí mismos como adultos independientes en etapas más avanzadas de sus vidas no parezca estar muy construida; su perspectiva a futuro remite a que, al faltar los padres, los hermanos se harán cargo de su vida. Con respecto al noviazgo, el casamiento y la paternidad, los jóvenes manifestaron diversos temores. Finalmente, señalaron tener miedo a que siempre se les vea como individuos enfermos, incapaces y necesitados de protección, portadores de devaluación y estigma.

En el mismo sentido y desde las aportaciones de sociólogos como Ferreira (2008), la discapacidad es una experiencia de vida en la que las personas enfrentan múltiples restricciones impuestas por el entorno. Como fenómeno social incide en tres aspectos esenciales de su vida:

- 1) Interacciones cotidianas. Las interacciones sociales de las personas con discapacidad están marcadas por su singularidad, sus características propias y limitaciones. Esta particularidad va acompañada de representaciones sociales simbólicas heredadas, históricas y derivadas de concepciones tradicionales de la discapacidad, lo que tiende a colocarlos en lugares de inferioridad y de dependencia. Las interacciones cotidianas, por tanto, generan ausencia de control sobre la propia vida, así como subordina-

ción, definición y prácticas discriminatorias, condiciones restrictivas respecto de un entorno y conciencia de inferioridad.

- 2) Conformación de su identidad. A las personas con discapacidad, siendo sumamente diversas, la sociedad las homogeneiza, las agrupa y da lugar a que su identidad se construya por lo que no son; es decir, de acuerdo con las representaciones sociales de que no son “normales”. Así, su identidad atribuida socialmente se construye en negativo y se ve reforzada por las prácticas discriminatorias cotidianas, que los obligan a desenvolverse como inferiores, debido al conocimiento de sentido común y a las barreras estructurales, en las que la discapacidad es indeseable y en donde cada persona con discapacidad es lo que es, según el diagnóstico de la deficiencia que “padece”. Es el *habitus* heredado, experimentado, transmitido y el sentido asociado socialmente a su condición de discapacitado o discapacitada, lo que les impone una identidad que refuerza la exclusión.
- 3) Lugar ocupado en la estructura social. El entorno impone jerarquías y éstas determinan la identidad de los sujetos que las asumen como propias. De esta manera, las personas con discapacidad se pueden desplazar en un mapa simbólico permitido, que suele colocarlos en las posiciones de exclusión, marginación y desigualdad en la estructura social.

Por su parte, Luque y Delgado (2002), desde un enfoque crítico, cuestionan que la identidad se apoye fundamentalmente en lo que “se es de nacimiento”, algo que se considera que no se debe o no se puede cambiar. Esta supuesta “naturaleza” de la persona se concibe como inmanente y, sin embargo, es una construcción social, adjudicada a través de una serie de consideraciones culturales, legitimadas, institucionalizadas y transmitidas de una generación a otra. Para estos autores, “la toma de conciencia del carácter artificial, construido de rasgos de identidad que son dados al individuo como inevitables, le abre la posibilidad de revisar críticamente su identidad y elegir la pertenencia o no a determinados grupos” (Luque y Delgado, 2002: 145).

Igualmente, de acuerdo con Ferreira (2008) y con otros activistas del modelo social de la discapacidad, las situaciones que viven estas personas tienen impacto en lo personal y en lo histórico-social en los siguientes planos:

- Identidad anclada al cuerpo, a las deficiencias, es decir, a lo no normal.
- Desventajas acumulativas que los marginan a lo largo de la vida.
- Desventajas históricas inmerecidas.
- Dificultad en el ejercicio de sus derechos.
- Exclusión social de ámbitos de la vida comunitaria.
- Discriminación estructural.
- Esquemas de dependencia, infravaloración y estigmas.
- Ciudadanía de segunda clase, es decir, pasiva, receptiva, dependiente y con poca agencia, como resultado de la idea de dependencia. La noción de dependencia da lugar a una ciudadanía de segunda clase.

Entre los diferentes grupos de personas con discapacidad suele surgir la identificación y unión por compartir la misma suerte: discriminación, perspectivas esencialistas y sobreidentificación de rasgos tipificados, entre otros. Esto abre la posibilidad de que este colectivo se una en favor de sus derechos y puedan trabajar activamente en la dirección de una educación facultadora. En este proceso de concientización, las personas con discapacidad se apropian de la filosofía y los valores de la vida independiente; con ello dejan de ser espectadores de necesidades o consumidores de cuidados, de sentir la falta de respeto por no ser vistos y no ser tenidos en cuenta como auténticos seres humanos (Saad, 2011).

Lo anterior conlleva buscar, tener voz y voto, determinar los servicios que requieren y rechazar las expectativas creadas por el rol de enfermo o inválido. Aunque también implica un camino que no se libra de contradicciones, los y las jóvenes con DI pueden llegar a rechazar la dependencia, su papel de personas exentas de la responsabilidad de conducir su propia vida, en la medida en que logran

cuestionar la aceptación que les impone la sociedad de asumir su condición de dependencia como algo permanente.

Como hemos dicho, para que las personas con discapacidad puedan vivir estos procesos emancipatorios requieren de agruparse como colectivo, ya que ello genera lazos de identidad en torno a objetivos comunes, en este caso la no discriminación, la participación social y el ejercicio de los derechos humanos. Los grupos de personas con discapacidad que se unen para defender sus ideales se denominan grupos de autogestores. El resultado de los vínculos que se establecen con tal fin les permite ser conscientes de sus propias necesidades y pretensiones, de las del grupo y, en general, de las del colectivo de personas con discapacidad. La participación política es el resultado de este proceso.

Las acciones llevadas a cabo mediante “su propia voz” generan fuerza interna, les ayudan a hacerse visibles en la sociedad, a través de acciones directas y positivas que muestran su fortaleza, capacidad y posibilidad de colaborar con las instituciones sociales. A su vez, hablar por sí y hablar por otros que viven condiciones similares y que no tienen voz para ello, potencia aún más el sentido de autogestión y refuerza las metas del colectivo de personas con discapacidad en defensa de la no discriminación, la participación igualitaria y su formación en derechos ciudadanos. En síntesis, el ejercicio de derechos de parte de estas personas es posible en la medida de la toma de conciencia y su capacidad de demanda, por lo que la formación en capacidades de autogestión política resulta ineludible.

#### CONSTRUYENDO PUENTES: UNA PROPUESTA DE INCLUSIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR PARA PERSONAS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL

La asociación civil CAPYS se fundó en los setenta, a partir de la iniciativa de la doctora Julieta Zacarías Ponce, con el objetivo de brindar apoyos a jóvenes con DI para que pudieran desarrollar su propio proyecto de vida. Desde sus inicios esta asociación se basó en ideas del movimiento de vida independiente que, en ese momento, se daba

en otros países del mundo, las cuales sentaron las bases del modelo social de la discapacidad. CAPYS inició sus servicios con jóvenes y, al poco tiempo, los amplió para abarcar la educación inclusiva en la niñez y la adolescencia. Desarrolló una propuesta de servicios para la formación integral y la eliminación de las barreras, así como un marco teórico conceptual que ha ido creciendo conforme el campo discapacidad-sociedad ha evolucionado, bajo los principios de educación en la diversidad, la educación inclusiva y el desarrollo humano.

Una de las propuestas que CAPYS impulsó en 2006 fue el programa Construyendo Puentes, que tiene como base los paradigmas de vida independiente, educación inclusiva y educación facultadora. En otras publicaciones hemos dado a conocer la estructura, el funcionamiento y los alcances que Construyendo Puentes tiene en las instituciones educativas, en la vida de los y las jóvenes con DI y de la comunidad universitaria, así como en las familias y entornos laborales y sociales. En este capítulo queremos mencionar los campos formativos que conforman la propuesta curricular de dicho programa para mostrar el proceso de la educación facultadora con los estudiantes con DI al inicio de la juventud.

Esta etapa se denominó transición a vida adulta independiente. La propuesta curricular de Construyendo Puentes consta de seis campos formativos: 1) inclusión a la vida universitaria, 2) inclusión académica, 3) desarrollo personal, 4) formación para la vida y el trabajo, 5) participación ciudadana, y 6) voz política y social. Se lleva a cabo en seis instituciones de educación superior: la UIA, la Universidad Intercontinental (UIC), la Universidad Marista de Mérida, el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM) campus Santa Fe, la Facultad de Psicología de la UNAM y el programa Hermano Contigo en la Universidad del Valle de México (UVM), campus Querétaro.

Si bien todos los campos formativos mantienen la perspectiva de la educación facultadora y de la inclusión educativa, los de participación ciudadana y voz política y social tienen el propósito específico de lograr una educación para la ciudadanía basada en los derechos para la revisión crítica de la identidad como constructo

y reclamo social de justicia y equidad, eliminación de las barreras, presencia de apoyos y participación activa en la sociedad a través de la propia voz, como autogestores e incidiendo en la política social.

La metodología que Construyendo Puentes adopta incide en la dinámica social del grupo de jóvenes universitarios y también de la comunidad. Basado en las premisas de la inclusión, el programa se adhiere a la idea de que la juventud construye su identidad personal y social de manera significativa en esta etapa, de modo que la convivencia que da lugar al aprendizaje y la participación interviene en dicha construcción.

En el caso del programa Construyendo Puentes de la UNAM, que se lleva a cabo en la Facultad de Psicología, se ha desarrollado una propuesta que conduzca tanto a los psicólogos en formación como a los jóvenes con discapacidad intelectual a pensar y actuar con base en el paradigma social de la discapacidad y de vida independiente, que implica un cuestionamiento a los presupuestos histórico-sociales arraigados al modelo médico rehabilitatorio y asistencial de la discapacidad para reorientarlos hacia la eliminación de barreras para la participación social.

Las asignaturas curriculares semestrales involucradas pertenecen al campo de conocimiento de Psicología de la Educación del área de Formación Profesional, y se imparten con énfasis en la adquisición de competencias, abarcando aspectos conceptuales, metodológicos, valorales y de realización de proyectos. Las metodologías son de tipo experiencial y situado, a partir de la realización de proyectos colaborativos donde trabajan conjuntamente los estudiantes de licenciatura y los jóvenes con discapacidad. La formación en la práctica, focalizada en procesos de inclusión de las personas con discapacidad intelectual, es la que da sentido y articula las asignaturas mencionadas.

De manera paralela a este proceso, se busca la apertura de oportunidades en los entornos universitarios para que los jóvenes den a conocer el desarrollo de sus proyectos académicos y actividades cocurriculares, en donde reflejan la filosofía de vida independiente. Estas experiencias los llevan a ejercer su voz política y social y, al mismo tiempo, fortalecen la construcción de una identidad positiva

y concientizan a la sociedad sobre la situación que como colectivo viven.

## CONSIDERACIONES FINALES

La educación inclusiva no puede concebirse como una educación reproductora de esquemas sociales históricamente anclados, sino que debe tener un potencial transformador, por lo que consideramos que el binomio inclusión-educación facultadora es indisociable. Esta perspectiva es congruente con el enfoque de derechos humanos, ya que, ante todo, reconoce la dignidad de todas las personas, independientemente de su condición de vida. En el caso de las personas con DI, busca fortalecer su autodeterminación; es decir, su capacidad de agentes para tomar las decisiones y elecciones que atañen a su vida, algo central en la CDPD.

Otro aspecto por destacar de la educación facultadora es que, al igual que el modelo social de discapacidad, apunta hacia el conocimiento del contexto, para que las personas con discapacidad intelectual se percaten de las barreras que los rodean y aprendan a enfrentarlas. También promueve la toma de conciencia sobre sus derechos y de los procesos de discriminación de los que son objeto; esto es, la educación facultadora busca superar la mirada individualista que sitúa el origen de la discapacidad únicamente en las deficiencias de las personas, para señalar las condiciones sociales que las limitan.

En particular, en el programa Construyendo Puentes, una de sus líneas ha sido la inclusión de los jóvenes con discapacidad intelectual a la educación superior, con la idea de que si se brindan las condiciones, pueden formarse profesionalmente, ser independientes y productivos como muchos otros jóvenes. Los estudios universitarios son un puente, no sólo para conseguir un empleo, sino para que las personas desarrollen competencias individuales y sociales que les servirán el resto de sus vidas. Además, tal como lo plantea la CDPD, es una obligación de los Estados garantizar que las personas no sean excluidas de las instituciones educativas por motivo de su discapa-

cidad y asegurar que tengan acceso a la educación superior, sin ser discriminados y en igualdad de condiciones que los demás.

Por último, consideramos que la educación facultadora debe mostrar sus alcances en los tres aspectos señalados anteriormente: las interacciones sociales, la configuración de la identidad y el lugar en la estructura social, si es que queremos cambiar las ideas que históricamente se han elaborado en torno a las personas con DI e incluirlos plenamente en los distintos ámbitos de la vida social.

## REFERENCIAS

- AAIDD (2011), *Discapacidad intelectual. Definición, clasificación y sistemas de apoyo*, Madrid, Alianza.
- APA (2014), *Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM-5*, Arlington.
- Barton, Len (1998), “Sociología y discapacidad: algunos temas nuevos”, en Len Barton (coord.), *Discapacidad y sociedad*, Madrid, Morata, pp. 19-33.
- Castellana, Montserrat e Ingrid Sala (2006), *Estudiantes con discapacidad en la universidad: cómo atender esta diversidad en el aula*, Barcelona, Fundació Blanquerna Assistencial i de Serveis.
- Conapred (2017), Encuesta Nacional sobre Discriminación (ENADIS). Principales resultados, México, <[https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/358027/enadis2017\\_resultados.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/358027/enadis2017_resultados.pdf)>, consultado el 23 de abril, 2020.
- Conapred (2010), Encuesta Nacional sobre Discriminación en México (ENADIS). Resultados sobre personas con discapacidad, México, <[https://www.conapred.org.mx/documentos\\_cedoc/Enadis-2010-RG-Accss-002.pdf](https://www.conapred.org.mx/documentos_cedoc/Enadis-2010-RG-Accss-002.pdf)>, consultado el 12 de octubre, 2021.
- Cuenca, Ricardo (2012), “Sobre justicia social y su relación con la educación en tiempos de desigualdad”, *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, vol. 1, núm. 1, pp. 79-93, <<http://www.rinace.net/riejs/numeros/vol1-num1/art3.pdf>>, consultado el 30 de abril, 2020.

- Díaz Barriga, Frida (2006), *Enseñanza situada. Vínculo entre la escuela y la vida*, México, McGraw Hill.
- Díaz Barriga, Frida, Elisa Saad y Julieta Zacarías (2019), “Justicia curricular e inclusión en la universidad: El Programa Construyendo Puentes UNAM”, ponencia presentada en el XV Congreso Nacional de Investigación Educativa, Acapulco, COMIE, <<http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/0496.pdf>>, consultado el 2 de mayo, 2020.
- Echeita, Gerardo (2017), “Centros y aulas inclusivas. Características y desafíos compartidos”, conferencia magistral presentada en el 2.º Coloquio Internacional de Experiencias Educativas Mediadas por Tecnología: Inclusión y Justicia Social, México, UNAM.
- Echeita, Gerardo (2013), “Inclusión y exclusión educativa, de nuevo voz y quebranto”, *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol.11, núm. 2, pp. 99-118, <[https://www.redalyc.org/pdf/551/5512\\_7024005.pdf](https://www.redalyc.org/pdf/551/5512_7024005.pdf)>, consultado el 23 de abril, 2020.
- Echeita, Gerardo (2006), *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*, España, Narcea.
- Ferreira, Miguel (2008), “Una aproximación sociológica a la discapacidad desde el modelo social”, *Revista Española de Investigaciones Sociológicas (REIS)*, núm. 124, pp. 141-174.
- Luque, Alfonso y Carmen Delgado (2002), “Diversidad humana y educación: intervenciones para optimizar el desarrollo psicológico”, *Intervención Psicosocial*, vol. 11, núm. 2, pp. 143-165.
- Maraña, Juan José (2004), *Vida independiente. Nuevos modelos organizativos*, Coruña, Asociación Iniciativas y Estudios Sociales.
- Menéndez, Eduardo (2018), *Poder, estratificación y salud*, Tarragona, Publicacions de la Universitat Rovira i Virgili.
- Murillo, Javier y Reyes Hernández-Castilla (2014), “Liderando escuelas justas para la justicia social”, *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, vol. 3, núm. 2, pp. 13-32, <<https://revistas.uam.es/riejs/article/view/337>>, consultado 18 de abril, 2020.
- Muñoz, Luis Fernando y Luis Eduardo Jaramillo (2015), “DSM-5: ¿Cambios significativos?”, *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, vol. 35, núm. 125, pp. 111-121, <<http://scielo.isciii.es/pdf/neuropsiq/v35n125/original07.pdf>>, consultado el 12 de octubre, 2021.

- ONU (2006), Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y Protocolo Facultativo, Ginebra, <<http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>>, consultado el 10 de marzo, 2020.
- OMS (2020), “Discapacidad y salud”, <<https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/disability-and-health>>, consultado el 11 de octubre, 2021 (información en línea).
- Palacios, Agustina (2008), *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*, Madrid, Cinca.
- Rincón, Gilberto (2004), “Presentación”, en Jesús Rodríguez, *¿Qué es la discriminación y cómo combatirla?*, México, Conapred, <[http://www.conapred.org.mx/documentos\\_cedoc/50%20CI002\\_Ax.pdf](http://www.conapred.org.mx/documentos_cedoc/50%20CI002_Ax.pdf)>, consultado el 8 de mayo, 2020.
- Saad, Elisa (2011), “Transición a la vida independiente de jóvenes con discapacidad intelectual: estudio de casos en un entorno universitario”, tesis de Doctorado en Pedagogía, México, UNAM.
- Saad, Elisa (2000), “Facultamiento a padres para promover la autodeterminación de sus hijos con discapacidad intelectual”, tesis de Maestría en Psicología, México, UNAM.
- Saad, Elisa, Frida Díaz Barriga y Diana Pacheco (2019), “Transición a la vida adulta de jóvenes con discapacidad intelectual: Análisis de trayectorias de alumnos del Programa Construyendo Puentes CAPYS-UNAM”, ponencia presentada en el XV Congreso Nacional de Investigación Educativa, Acapulco, COMIE, <<http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/0777.pdf>>, consultado el 2 de mayo, 2020.
- Solís, Patricio (2017), *Discriminación estructural y desigualdad social*, México, Conapred.
- UNESCO (2008), *La Educación inclusiva: El camino hacia el futuro*, Ginebra, <[http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Policy\\_Dialogue/48th\\_ICE/General\\_Presentation-48CIE-4\\_Spanish\\_.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/General_Presentation-48CIE-4_Spanish_.pdf)>, consultado el 15 de octubre, 2021.
- UNESCO (1990), Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje,

- Jomtien, <[https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583_spa)>, consultado el 13 de abril, 2020.
- Wehmeyer, Michael (2009), “Autodeterminación y la tercera generación de prácticas de inclusión”, *Revista de Educación*, núm. 349, pp. 45-67.
- Zacarías, Julieta y Gloria Burgos (1993), “Vida independiente: de un movimiento social a un paradigma analítico”, *Psicología Iberoamericana*, vol. 1, núm. 3, pp. 83-97.
- Zemelman, Hugo (1995), *Determinismos y alternativas en las ciencias sociales de América Latina*, México, UNAM.

*Gabriela de la Cruz Flores*

## INTRODUCCIÓN

En el presente capítulo, a partir del esquema de las 4-A de Katarina Tomasevski, se analiza el derecho a la educación de jóvenes con discapacidad en el México contemporáneo. Trazar una ruta analítica, cuyos ejes son la educación media y el derecho a la educación de jóvenes con discapacidad, implica reconocer de manera inicial que: a) el nivel medio, pese a su obligatoriedad y crecimiento en la última década, sigue siendo un punto de quiebre del sistema educativo nacional,<sup>1</sup> y b) si bien en México se distinguen avances consistentes en materia legislativa, acordes con las políticas y los acuerdos internacionales en pro de las personas con discapacidad,<sup>2</sup> el derecho a la educación se aprecia pendiente, más cuando dicho sector poblacional tiene mayor probabilidad de sufrir discriminación múltiple en el entrecruce con otros atributos individuales, como el sexo, la edad, la etnia, el idioma, la religión y el estado migratorio.<sup>3</sup>

- 1 Del ciclo 2012-2013 al 2017-2018 se observa un crecimiento de 17.8 por ciento; es decir, un crecimiento anual de 3.3 por ciento (INEE, 2019).
- 2 Por ejemplo, la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad (DOF, 2018), el Programa Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las Personas con Discapacidad 2014-2018 (Presidencia de la República, 2014), la Estrategia Nacional de Educación Inclusiva (SEP, 2019c) y la Ley General de Educación (DOF, 2019a).
- 3 En la Encuesta Nacional sobre Discriminación (ENADIS) (Conapred, 2017), 25.1 de las personas con discapacidad señalaron que habían sido discriminadas en al menos un ámbito social (por ejemplo, en los servicios médicos, la calle, el transporte público o la familia); 30.9 por ciento declaró un incidente de negación de derechos en los últimos cinco años (por ejemplo, la

El esquema de las 4-A alude a conceptos clave para valorar las disposiciones que los gobiernos han encabezado en materia educativa. Dichos conceptos son: asequibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad. Éstos fueron enunciados por primera vez en el informe preliminar de Tomasevski durante sus cuatro meses iniciales como relatora especial sobre el Derecho a la Educación de la Comisión de Derechos Humanos (ONU, 1999) y plasmados en la Observación General N° 13 sobre el derecho a la educación, concerniente al artículo 13 del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales vigente desde 1976 (ONU, 2000).

*Asequibilidad* se refiere a la disponibilidad suficiente de instituciones, programas de enseñanza y promoción de condiciones óptimas para su funcionamiento; por ejemplo, docentes, presupuesto, instalaciones e infraestructura. Además, para Tomasevski (2004) exige obligaciones a los Estados: como derecho civil y político, implica la admisión de instituciones educativas que respeten la libertad de y en la educación, a fin de que las familias puedan elegir entre la oferta disponible; como derecho social y económico, garantiza el carácter gratuito y obligatorio para todos los menores en edad escolar; finalmente, como derecho cultural, reivindica el respeto a la diversidad.

*Accesibilidad* alude al grado de acceso a la educación, eliminando cualquier tipo de discriminación por pertenencia a grupos vulnerables, ubicación geográfica, condición socioeconómica e incluso por carencia de medios tecnológicos, refrendando con ello el carácter incluyente del derecho a la educación para todos. El acceso dependerá del nivel educativo; así, la educación básica debiese estar asegurada y de manera progresiva el acceso a los niveles subsecuentes.

---

posibilidad de estudiar o seguir estudiando, la oportunidad de trabajar u obtener un ascenso, atención médica, recibir apoyos de programas sociales); 58.3 por ciento consideró que había sufrido discriminación en los últimos cinco años a causa de su condición; 48 por ciento opinó que en México sus derechos se respetan poco o nada. Entre las principales problemáticas que enfrentan están que las calles, las instalaciones y los transportes son inadecuados (31.1 por ciento); la falta de oportunidades para encontrar empleo (30 por ciento), y los costos en cuidados, terapias y tratamientos (21.5 por ciento). Asimismo, 86.4 por ciento se enfrentó con alguna barrera de accesibilidad sobre algún trámite.

*Aceptabilidad* concierne a las cualidades y la pertinencia de los programas de estudio y métodos pedagógicos, de acuerdo con las culturas de los pueblos y la promoción de los derechos humanos. Al respecto, para Tomasevski:

Los derechos de las minorías y de indígenas, han dado prioridad a la lengua de la instrucción. La prohibición de los castigos corporales ha transformado la disciplina en la escuela. La niñez como titular del derecho a la educación y en la educación, ha extendido las fronteras de la aceptabilidad hasta los programas educativos y los libros de texto, como también a los métodos de enseñanza y aprendizaje, que son examinados y modificados con el objeto de volver la educación aceptable para todos y todas (2004: 350).

Por último, la *adaptabilidad* se relaciona con la flexibilidad de la educación para adaptarse a las necesidades de formación de los educandos y sus comunidades, poniendo por encima el interés superior de la niñez.

En las siguientes páginas el esquema de las 4-A se emplea como brújula para indagar la situación que guarda el derecho a la educación de jóvenes con discapacidad en el nivel medio superior,<sup>4</sup> coincidiendo con Crosso, cuando afirma que dicho esquema “distingue a la inclusión de la mera ‘integración’, cuando los estudiantes con discapacidad son simplemente ubicados en las escuelas regulares sin los ajustes y el apoyo requerido para atender sus necesidades individuales” (2010: 83).

4 El esquema de las 4-A ha dado lugar a variados instrumentos y guías. Ruíz (2014), por ejemplo, señala que organizaciones no gubernamentales como Action Aid y Right to Education Project elaboraron una guía conjunta denominada *Promoting rights in school*, que incluye 10 derechos en la educación con sus respectivos indicadores. Los derechos son: a la educación gratuita y obligatoria; a la no discriminación; a una infraestructura adecuada; a profesores con una formación de calidad; a un ambiente seguro y sin violencia; a la educación relevante; a que conozca sus derechos; de participación; a una escuela transparente y responsable, y a la calidad del aprendizaje.

## ANTECEDENTES

La educación como derecho humano fundamental quedó asentada por primera vez en el artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (ONU, 1948: 8), teniendo como objeto “el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales”. Los derechos humanos forman parte del Estado de derecho, por lo que están normados por leyes y garantías que vigilan su cumplimiento.

El derecho a la educación se reconoce como indivisible y “puente entre los derechos civiles y políticos y los derechos económicos, sociales y culturales” (ONU, 2001: 3), en tanto permite acceder, por ejemplo, al trabajo digno, la seguridad social, la libertad de pensamiento y la participación informada en el ámbito político.

Desde el ámbito de las políticas y los acuerdos internacionales, la Organización de las Naciones Unidas (ONU) ha generado una gama amplia de instrumentos normativos y marcos jurídicos en torno al derecho a la educación —vinculantes y no vinculantes— de observancia para los Estados miembro. La educación como derecho humano obliga a las naciones a asumir compromisos que garanticen —al menos en el nivel básico— su obligatoriedad, universalidad, gratuidad, igualdad de oportunidades y provisiones presupuestales.<sup>5</sup>

De manera concomitante, en las últimas décadas se han gestado discusiones relevantes sobre la impronta de los derechos humanos como parte indisoluble del derecho a la educación, tal como se expresa en la Declaración de las Naciones Unidas sobre Educación y Formación en Materia de Derechos Humanos (ONU, 2011). Al respecto, Tomasevski, en su sexto y último informe como relatora especial de las Naciones Unidas sobre el Derecho a la Educación señalaba:

5 Pese a ello, para Tomasevski, “la definición de la educación como derecho humano no guía muchas de las estrategias educativas internacionales o nacionales; el interés observado recientemente por la educación como medio de creación de capital humano y la perspectiva de que la educación se compre y se venda como un servicio, genera el gran desafío de reafirmar la educación como derecho humano y bien público” (ONU, 2001: 34).

Las obligaciones de los gobiernos en materia de derechos humanos se basan en la premisa de que la educación es un bien común y de que la escolarización institucionalizada es un servicio público. Para que exista un compromiso internacional de lograr la realización del derecho a la educación, todos los gobiernos deben asumir obligaciones en materia de derechos humanos, tanto individual como colectivamente. La educación como derecho humano universal entraña la asunción por los gobiernos de obligaciones a nivel nacional e internacional (ONU, 2004: 9).

En síntesis, la simetría e interrelación entre el derecho a la educación y los derechos humanos ha perfilado por lo menos los siguientes ejes: a) la vigilancia del derecho a la educación como parte de los derechos humanos y la consecuente rendición de cuentas de las naciones sobre su alcance; b) la relevancia de garantizar el derecho a la educación como una vía para acceder a los derechos humanos; c) la promoción de la educación de niños, niñas y adolescentes como sujetos de derechos, y d) el fomento de los procesos educativos sustentados en y para los derechos humanos.

## EL DERECHO A LA EDUCACIÓN DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD

El modelo social de la discapacidad, el enfoque de derechos y los marcos de acción en torno a la educación para todos impulsados por la UNESCO ofrecen nuevos bríos acerca de la educación de personas con discapacidad.<sup>6</sup> Más aún cuando las tasas de permanencia, pro-

6 La UNESCO, desde la década de los noventa, ha desarrollado una agenda consistente y sostenida para el alcance del derecho a la educación para todos. Ejemplos al respecto son la Declaración Mundial sobre Educación para Todos y el Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje (UNESCO, 1990), el Marco de Acción de Dakar. Educación para Todos: Cumplir Nuestros Compromisos Comunes (UNESCO, 2000), los distintos informes de seguimiento de la Educación para Todos hasta llegar a la actual Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (UNESCO, 2015). En dicha agenda el objetivo 4 "Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos", establece en sus metas asegurar el acceso igualitario a todos los niveles de enseñanza y la formación profesional para las personas vulnerables, incluidas las *personas con discapacidad*, así como construir y adecuar instalaciones educativas que tengan en cuenta las necesidades de los niños y las personas con discapacidad.

moción y logro educativo de dicho sector son más bajas comparadas con otros sectores vulnerables (OMS, 2011). En este escenario, la educación inclusiva cobra fuerza en tanto “promueve la valoración de la diferencia, acoge la pluralidad y garantiza la igualdad de oportunidades” (Crosso, 2010: 83). Las naciones, al asumir la educación como derecho, están llamadas a asegurar el acceso y la permanencia, realizando los ajustes necesarios para hacer efectivos los principios de gratuidad, obligatoriedad, universalidad, igualdad de oportunidades y previsiones presupuestales.

La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) (ONU, 2006), en su artículo 24, refrenda el derecho a la educación de las personas con discapacidad y promueve que las naciones aseguren sistemas de educación inclusivos y enseñanza a lo largo de la vida —desde la educación básica hasta el acceso a la superior—, en igualdad de condiciones, salvaguardando su dignidad, autoestima, derechos humanos y libertades fundamentales. En el plano escolar, se insta a realizar los ajustes razonables en función de las necesidades individuales y a promover el aprendizaje de habilidades para la vida y el desarrollo social, en aras de su participación plena en todas las áreas de la sociedad y, con ello, favorecer su autonomía y desarrollo como agentes sociales con derechos y obligaciones. Para tal empresa, la formación docente es innegable, así como la participación de docentes con discapacidad.

La CDPD, como instrumento vinculante, marcó cambios en la conceptualización y el trato hacia personas con discapacidad. Asimismo, aceleró la agenda jurídica, rompiendo con esquemas asistencialistas. Sin embargo, el reconocimiento y la participación social de las personas con discapacidad sigue siendo una lucha que debiese involucrar a la sociedad en su conjunto, en pro del derecho a la no discriminación, el respeto a la diversidad y la justicia social.

Cinco años después de la aprobación de la CDPD, la OMS (2011) presentó un informe mundial sobre la discapacidad, que ofrece una mirada panorámica en ámbitos como la salud, el trabajo y la educación. Sobre la educación, se distinguen los siguientes datos:

- En países de ingresos altos, 72.3 por ciento de los hombres sin discapacidad finaliza la escuela primaria, frente a 61.7 por ciento de los que tienen discapacidad; en países de ingresos bajos, esta cifra se reduce a 55.6 y 45.6 por ciento, respectivamente.
- En el caso de las mujeres, en los países de ingresos altos 72 por ciento de las que no tienen discapacidad concluyen la primaria, a diferencia de 59.3 por ciento de aquellas con discapacidad. En los países de ingresos bajos, estas cifras son de 42 por ciento de las mujeres sin discapacidad mientras que sólo 32.9 por ciento de aquellas con discapacidad lo logra.
- Las tasas de matriculación difieren según el tipo de deficiencia.<sup>7</sup> La matrícula de menores con discapacidades físicas es más elevada comparada con la de aquellos con deficiencias intelectuales o sensoriales.
- En Centro y Sudamérica, los recursos educativos para personas con discapacidad se concentran en la educación preescolar y primaria, y disminuyen en los siguientes niveles hasta casi desaparecer en el nivel superior. En contraste, en los países miembro de la OCDE, la educación se brinda a todos los grupos etarios, aunque los recursos tienden a reducirse para personas con discapacidad de mayor edad.

En América Latina, los avances en materia jurídica en torno a los derechos de las personas con discapacidad se corresponden escasamente con cambios estructurales de largo alcance. Además, una

7 Noel (2014), en un estudio sobre el tránsito de jóvenes con discapacidad hacia la educación media, describe las posibilidades de lograrlo a partir de las deficiencias y los ajustes institucionales. Para el caso de la deficiencia intelectual, el tránsito es proporcional a la nivelación de los ciclos anteriores; sin embargo, la opción formativa con frecuencia son talleres para el desempeño de oficios. Los jóvenes con alguna deficiencia mental llegan a ingresar y culminar la educación media, en tanto que las primeras manifestaciones de su discapacidad por lo general se presentan en la adolescencia. Aquellos que tienen alguna discapacidad motriz transitan sin dificultad; sin embargo, depende en gran medida de la accesibilidad del entorno escolar. Para el caso de las deficiencias sensoriales, se distingue que para los que tienen deficiencia visual, el tránsito depende, en gran medida, de que en los niveles previos se haya contado con un régimen mixto (escuela regular y escuela especial en contraturno). Por otra parte, los jóvenes con deficiencia auditiva enfrentan el reto de que los sistemas educativos están cargados del lenguaje oral, por lo que su tránsito dependerá del soporte institucional de intérpretes.

dificultad en la región es la falta de sistemas de información válidos y confiables (OMS, 2011), dada la dispersión de los datos, la disparidad de fuentes, momentos distintos para recabar información y heterogéneos procedimientos para sistematizar los datos (Samaniego, 2009). Asimismo, Stang refiere que hay vacíos e inconsistencia en la información disponible, por lo cual “lograr avances reales en materia de igualdad también depende de la posibilidad de realizar diagnósticos certeros, pero el panorama de los datos sobre las personas con discapacidad en la región no contribuye a ello” (2011: 5).

Crosso (2010), haciendo uso del esquema de las 4-A, ofrece una aproximación amplia sobre el derecho a la educación de personas con discapacidad en América Latina. En relación con la aseguibilidad, en la región se aprecia una cobertura limitada de escuelas inclusivas y escasos servicios especializados que complementen la acción de la escuela regular.

Sobre la accesibilidad, se distinguen barreras económicas, geográficas y discriminación. Las barreras económicas se agudizan en sectores signados por la pobreza y la marginación, por la falta de acceso a escuelas inclusivas y los costos directos e indirectos derivados de la discapacidad.<sup>8</sup> Las geográficas se refieren a la dificultad para acceder y asistir a las instituciones escolares, dadas las distancias y las propias barreras arquitectónicas de los espacios escolares. En cuanto a las barreras por discriminación, siguen lastres de prejuicios, actitudes de rechazo e incluso temores hacia la diferencia; barreras arraigadas que demandan medidas contundentes de sensibilización en aras de romper con estructuras hegemónicas. Además, el acceso se debilita si la persona con discapacidad vive en una comunidad rural, pertenece a una minoría étnica, habla un idioma distinto al oficial, es mujer y sus padres son analfabetas (Samaniego, 2009).

8 La OMS (2011) divide los costos directos en costos adicionales que tienen las personas con discapacidad y sus familias para satisfacer necesidades de vida y beneficios otorgados por los gobiernos a través de programas públicos. Por su parte, los costos indirectos son muy variados; dentro de los económicos se destaca la pérdida de productividad por la inversión insuficiente en la educación de personas con discapacidad y el abandono o la reducción de la actividad laboral por discapacidad. En los costos indirectos no económicos se distinguen el aislamiento social y el estrés, con graves consecuencias para la salud mental de las personas con discapacidad y sus familias.

En torno a la aceptabilidad, la calidad de la enseñanza dificulta la inclusión de las personas con discapacidad en las escuelas regulares, lo cual se corresponde con programas de formación docente ausentes o débiles que no logran promover aprendizajes con una mirada inclusiva, ni tampoco contender con los procesos de discriminación que llegan a enfrentar las personas con discapacidad en las escuelas, generando ambientes escolares excluyentes y adversos a la diferencia. La siguiente cita ilustra la problemática del personal docente en la región:

Además de tener que responder a situaciones complejas de discriminación y violencia, los/as docentes deben tener formación adecuada para darle la debida atención a las necesidades de educación especial de los estudiantes con discapacidad, considerar las múltiples discapacidades que existen y su abordaje en términos educativos, materiales, etcétera (Crosso, 2010: 83).

En cuanto a la adaptabilidad, en la región se advierte la falta de adaptación de las escuelas para facilitar el acceso y la circulación de personas con discapacidades motoras y sensoriales. Además, son escasos los materiales en Braille y la falta de personal de apoyo, incluyendo intérpretes en lengua de señas. Para Crosso (2010) la adaptabilidad implica flexibilizar los tiempos y los espacios de aprendizaje, así como las propias modalidades de evaluación.

Para el caso de México, en 2011 se publicó la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad (LGIPD), misma que fue reformada siete años después y que complementa los cambios al artículo 1 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en torno a la no discriminación de las personas con discapacidad y el respeto a los derechos humanos (DOF, 2018). El capítulo III sobre educación de la citada ley sitúa una serie de lineamientos para favorecer la inclusión de las personas con discapacidad, entre otros: ofrecer programas de formación, actualización y capacitación docente; integrar materiales y ayudas técnicas que apoyen el rendimiento de los alumnos con discapacidad; dotar a las instituciones de equipo tecnológico y profesional; incluir la enseñanza del sistema

de escritura Braille y la lengua de señas mexicana (LSM) en la educación pública y privada; impulsar programas de formación y certificación de intérpretes en LSM. Además, en el artículo 14 se reconoce a la LSM como una lengua nacional e integra el sistema Braille y otros modos, medios y formatos de comunicación accesibles para las personas con discapacidad (DOF, 2018).

Otro documento normativo para el cumplimiento del derecho a la educación de personas con discapacidad es la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (LGDNNA) publicada en 2014 y reformada en 2019 (DOF, 2019b). Esta ley reconoce a las niñas, niños y adolescentes (NNA) como titulares de derechos en múltiples áreas, por ejemplo: vivir en condiciones de bienestar y un sano desarrollo integral; vida libre de violencia; protección a la salud y seguridad social; seguridad jurídica y al debido proceso; protección para migrantes, y acceso a las tecnologías de la información y la comunicación (TIC).

En la LGDNNA, el capítulo décimo, “Del Derecho a la Inclusión de Niñas, Niños y Adolescentes con Discapacidad”, puntualiza lineamientos para resguardar el derecho a la igualdad sustantiva y su participación plena en la comunidad. Algunos aspectos clave vinculados con el derecho a la educación de personas con discapacidad son: la discriminación, también comprende la negación de ajustes razonables y se exhorta el uso del diseño universal para garantizar la accesibilidad de NNA con discapacidad; las instancias que ofrecen trámites y servicios a NNA con discapacidad deberán contar con señalización Braille y formatos accesibles para dicha población; no se negará o restringirá la inclusión de NNA con discapacidad el derecho a la educación ni su participación en actividades recreativas, deportivas, lúdicas o culturales en instituciones públicas, privadas y sociales; además, se señala el derecho de contar con intérpretes o medios tecnológicos para obtener información de forma comprensible (DOF, 2019b).

Por su parte, la Ley General de Educación (LGE) refrenda el derecho a la educación de las personas con discapacidad. En el capítulo VIII “De la educación inclusiva”, ésta se define como el “conjunto de acciones orientadas a identificar, prevenir y reducir las barreras

que limitan el acceso, permanencia, participación y aprendizaje de todos los educandos, al eliminar prácticas de discriminación, exclusión y segregación” (DOF, 2019a: 61). Además, se señala que el Estado asegurará la educación inclusiva en todos los tipos y niveles y en el caso de las personas con discapacidad, proporcionará la posibilidad “de aprender y desarrollar habilidades para la vida que favorezcan su inclusión laboral, a fin de propiciar su participación plena y en igualdad de condiciones en la educación y en la sociedad” (DOF, 2019a: 62). En el artículo 76, se afirma que el Estado generará las condiciones para que las poblaciones marginadas —incluyendo las personas con discapacidad— gocen del derecho a la educación, considerando los criterios de asequibilidad y adaptabilidad. Finalmente, el artículo 83, vinculado con la formación para el trabajo, menciona que se pondrá especial atención en la población con discapacidad. En suma, en México, desde el ámbito jurídico, normativo y discursivo, las personas con discapacidad disponen de amplios márgenes para ejercer el derecho a la educación, situación que discrepa de las múltiples barreras que enfrentan y dificultan su materialización en la vida cotidiana.

De acuerdo con la Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica (ENADID) 2018 (INEGI, 2018), 6.3 por ciento (7.8 millones) de los habitantes reportaron por lo menos alguna dificultad en las siguientes actividades: a) caminar, subir o bajar usando sus piernas; b) ver (aunque use lentes); c) aprender, recordar o concentrarse; d) mover o usar sus brazos o manos; e) escuchar (aunque use aparato auditivo); f) bañarse, vestirse o comer; g) hablar o comunicarse, y h) problemas emocionales o mentales. Las tres primeras se reportaron con mayor frecuencia, mientras que las dos últimas en menor grado. Del total de la población con discapacidad, la mayoría son mujeres (54.1%) y casi la mitad (49.9%) corresponde a personas de 60 años o más.

Por distribución porcentual, 3.4 por ciento de jóvenes de 15 a 19 años reportaron alguna discapacidad (3.6 por ciento hombres y 3.1 por ciento mujeres). La dificultad con mayor frecuencia fue “ver (aunque use lentes)” como se muestra en la cuadro 1.

**CUADRO 1.**

Dificultades en población con discapacidad de 15 a 19 años (porcentajes)

Población con discapacidad	Actividad con dificultad							
	Caminar, subir o bajar usando sus piernas	Ver (aunque use lentes)	Mover o usar sus brazos o manos	Aprender, recordar o concentrarse	Escuchar (aunque use aparato auditivo)	Bañarse, vestirse o comer	Hablar o comunicarse	Problemas emocionales o mentales
264 332	23.4	44.6	13.4	31.9	10.3	15.0	25.5	27.2

Fuente: INEGI (2018).

Sobre la educación de personas con discapacidad (INEGI, 2019), se identifican amplias diferencias comparadas con aquéllas sin discapacidad no sólo en el acceso, sino también en la asistencia, el analfabetismo, el nivel educativo y el promedio de escolaridad. Por ejemplo, comparando el porcentaje de población de cinco a 29 años que asiste a la escuela, se identifica que 59.1 por ciento sin discapacidad asiste en contraste con 46.8 por ciento con discapacidad, aunque esta proporción varía dependiendo del nivel educativo.

En el caso del analfabetismo, 4 por ciento de la población sin discapacidad de 15 años o más es analfabeta, comparado con 19.8 por ciento de las personas con discapacidad. Además, estas diferencias se acentúan si se compara el porcentaje de mujeres sin discapacidad (4.8 por ciento) con aquellas que presentan discapacidad (21.9 por ciento).

En torno al nivel educativo, se aprecia que la distribución porcentual de la población con discapacidad sin instrucción académica es de 20.4 por ciento comparado con 4.9 por ciento de la población sin discapacidad. La mayoría de las personas con discapacidad alcanza la educación preescolar y para la primera infancia (27.1 por ciento) y la primaria (22.1 por ciento). Por su parte, la mayor distribución porcentual de las personas sin discapacidad se concentra en educación secundaria (27.9 por ciento) y media superior (18.5 por ciento). En esta última, la distribución total para población con discapacidad es apenas de 8.1 por ciento (8.3 por ciento de hombres contra 7.9 de mujeres). Al contrastar el promedio de escolaridad de la población de 15 años y más por condición de discapacidad en el territorio nacional, se distingue que la población sin discapacidad

alcanza 9.9 años de escolaridad, mientras que el promedio para personas con discapacidad es de 5.8 años; es decir, casi cuatro años de diferencia.

Lo expuesto permite apreciar agendas jurídicas y legislativas compartidas en pro del derecho a la educación de las personas con discapacidad; empero, también muestra las desigualdades en el derecho a la educación en los ámbitos mundial, regional y nacional, así como la falta de sistemas de información consistentes que permitan guiar las políticas públicas con equidad y justicia.

#### **EL DERECHO A LA EDUCACIÓN DE JÓVENES EN LA MEDIA SUPERIOR A PARTIR DEL ESQUEMA DE LAS 4-A**

Con el propósito de analizar el derecho a la educación de jóvenes con discapacidad en el nivel medio superior se empleó el esquema de las 4-A de Tomasevski. La indagación fue de naturaleza descriptiva y documental. Las fuentes de consulta fueron encuestas nacionales, informes de instancias gubernamentales y organismos autónomos, y sitios web del subsistema de educación media. Dada la amplitud de opciones educativas para el nivel medio superior, se priorizó el análisis de información de las alternativas que ofrece la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS) para jóvenes con discapacidad.

#### **La educación media en México: breve esbozo**

La educación media superior en nuestro país es diversa y heterogénea. Los servicios educativos están a cargo de autoridades federales, estatales, universidades autónomas e instituciones privadas. Además, se identifican tres tipos de bachillerato: general, tecnológico y profesional técnico, distribuidos en cerca de 40 tipos de planteles (INEE, 2018). La matrícula en el ciclo 2017-2018 (INEE, 2019) se distribuyó de acuerdo con los tipos de bachillerato en 62.8, 35.9 y 1.2 por ciento, respectivamente. En torno a la modalidad no escolarizada, se distinguen la Prepa en Línea de la Secretaría de Educación

Pública (SEP) y la Preparatoria Abierta. Con respecto a la educación media en localidades menores de 2 500 habitantes, los servicios educativos son escasos comparados con los de básica.

Esta caracterización general de la educación media sirve de contexto para analizar el derecho a la educación de los jóvenes con discapacidad.

### *Asequibilidad*

La Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS) dispone de manera preferente de las siguientes opciones para jóvenes con discapacidad: Centros de Atención para Estudiantes con Discapacidad (CAED) y el Programa de Oportunidades para el Empleo a través de la Tecnología en las Américas (POETA).

Los CAED pertenecen a la Dirección General de Bachillerato (DGB) y su objetivo es “contribuir a asegurar mayor cobertura, inclusión y equidad educativa, mediante apoyo y equipamiento para los servicios educativos públicos de Educación Media Superior” (Presidencia de la República, 2019: 166). Estos centros ofrecen formación en bachillerato general y su servicio se dirige a jóvenes con discapacidad visual, motriz, auditiva, intelectual, psicosocial y múltiple. Algunas características de la oferta educativa son: la convocatoria de inscripción es permanente; la modalidad es no escolarizada; no se establecen tiempos para concluir los estudios; es gratuito y sin examen de admisión; la edad de ingreso es abierta, y el certificado tiene validez oficial en todo el país.

En el territorio nacional se distribuyen más de 300 CAED, la mayoría situados en planteles federales. Según cifras de la Presidencia de la República (2019), en el ciclo escolar 2018-2019 la matrícula de los CAED integró 27 878 estudiantes. Por discapacidad, se observa la siguiente distribución: 46.4 por ciento con discapacidad intelectual; 16.7, motriz; 14.1, auditiva; 10.1, visual; 2.9, psicosocial, y 9.8, otras.

El programa POETA es un modelo de desarrollo creado por la Fundación para las Américas afiliada a la Organización de Estados

Americanos (OEA). Está a cargo de la Dirección General de Centros de Formación para el Trabajo (DGCFT) y se imparte en los Centros de Capacitación para el Trabajo Industrial (Cecati). El objetivo de los centros POETA-Cecati es ofrecer capacitación para el trabajo a personas en situación de desventaja social o económica con el propósito de que logren incorporarse al campo laboral. Entre los sectores poblacionales que atiende se encuentran las personas con discapacidad. En cuanto a sus particularidades se destaca la modalidad es presencial; los Cecati con centro POETA disponen de espacios físicos y horarios determinados; al concluir el programa se extiende una constancia avalada por la DGCFT y la Franquicia Social POETA de la Fundación de las Américas. En el territorio nacional se distribuyen 47 centros POETA-Cecati en 26 entidades.

Durante el ciclo 2018-2019 la matrícula fue de 3 566, de los cuales 1 409 recibieron becas POETA (Presidencia de la República, 2019). Dada la diversidad de población que cubre el programa, no se identificó el total de personas con discapacidad.

Entre otros esfuerzos para atender la educación de jóvenes con discapacidad se encuentran los Servicios Descentralizados de la Educación para la Vida y el Trabajo, donde de manera conjunta los gobiernos federal y estatales, a través de los Institutos de Capacitación para el Trabajo, promueven la capacitación de personas de 15 años o más, con el fin de impulsar el desarrollo económico regional y nacional. En el ciclo 2018-2019, la matrícula fue de 1 303 718, de la cual 17 117 correspondía a personas con discapacidad; es decir, apenas 1.3 por ciento (Presidencia de la República, 2019).

En cuanto a la educación media no escolarizada, se observa que, durante 2019, la matrícula de Prepa en Línea de la SEP fue de 1 519 67, de los cuales 4 571 (3 por ciento) referían discapacidad visual; 1 146 (0.8 por ciento), motriz, y 747 (0.5 por ciento), auditiva (SEP, 2019d).

En comunidades pequeñas, el servicio se concentra en la Educación Media Superior a Distancia (EMSAD), el telebachillerato y el telebachillerato comunitario, estos últimos representan la oferta con mayor desigualdad en el país. Para jóvenes con discapacidad que

asisten a estos planteles, las carencias en la oferta educativa se suman a las barreras que enfrentan en el aprendizaje y la participación.

Lo expuesto coincide con la información reportada en el *Estudio diagnóstico del derecho a la educación 2018*, a cargo del Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (Coneval, 2018: 68), donde se reportó, para el caso de la educación media, “la poca disponibilidad y cercanía de los centros de estudio, ya que el poder llegar a éstos supone un costo extra para transporte, además de que éste sea accesible a las necesidades de la población con discapacidad”.

En síntesis, en el SEMS existen opciones formativas específicas para la población con discapacidad la escasa la información sobre la disponibilidad de planteles regulares con condiciones para incluirlos. En los casos expuestos, la educación es gratuita y los estudiantes pueden gozar de becas;<sup>9</sup> sin embargo, el porcentaje de personas con discapacidad que gozan de becas es menor (11.7 por ciento) si se contrasta con la población sin discapacidad (22.2 por ciento) (Coneval, 2018). Llama la atención la baja matrícula de jóvenes con discapacidad (3 por ciento) en Prepa en Línea de la SEP (2019d), situación que podría asociarse con la falta de ajustes razonables, acompañamiento continuo o acceso a recursos tecnológicos.

### *Accesibilidad*

La accesibilidad para la población con discapacidad presenta serias debilidades en todos los niveles educativos (Coneval, 2018). Para el caso de los jóvenes en edad de cursar la educación media, según datos de la ENADID 2018 (INEGI, 2018), la distribución porcentual de población con discapacidad fue, en promedio, de apenas 8.1 por ciento (8.3 por ciento hombres y 7.9 mujeres) comparado con 18.5 por ciento de personas sin discapacidad (18.7 por ciento hombres y 18.2 mujeres).

9 La SEP, a través de la Coordinación de Becas de la SEMS, ofrece becas para estudiantes con discapacidad que cursan modalidad escolarizada y no escolarizada, y para aquellos que realizan cursos de capacitación en aulas POETA (SEP, 2019a).

La discapacidad con mayor porcentaje en la matrícula de educación media (SEP, 2019b) es “dificultad para ver”, con 60.7 por ciento (67 por ciento mujeres y 51.5 hombres) en concordancia con la ENADID 2018 (INEGI, 2018). El desagregado por subsistemas permite apreciar que en todos los casos dicha discapacidad representa el mayor número; sin embargo, al valorar otras discapacidades se aprecian diferencias notables. Por ejemplo, la “dificultad para escuchar” reportó más casos en la Unidad de Educación Media Superior Tecnológica Industrial y de Servicios (UEMSTIS), el Colegio de Bachilleres (Cobach), el Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos (Cecyte), el Colegio Nacional de Educación Profesional (Conalep) de las entidades, la Unidad de Educación Media Superior Tecnológica Agropecuaria y Ciencias del Mar (UEMSTAYCM), el Colegio de Bachilleres en los Estados (Colbach), la EMSAD y en la DGB. Por otra parte, en los bachilleratos interculturales y telebachilleratos, la “dificultad para caminar” representó un mayor número de casos.

El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), en un informe sobre las condiciones básicas para la enseñanza y el aprendizaje en los planteles de educación media en México, analizó las instalaciones para el acceso y la movilidad de personas con discapacidad motriz; para ello, valoró “rampas útiles, puertas amplias para el acceso en silla de ruedas o con muletas y sanitarios amplios y con agarraderas” (INEE, 2018: 34). Sobre las rampas, 55 por ciento de directores de planteles de educación media señalaron su inexistencia. La Dirección General de Educación Tecnológica e Industrial (DGETI) (88 por ciento) y el Conalep (87 por ciento) reportaron en mayor medida rampas en sus planteles, en contraste con el telebachillerato comunitario (18 por ciento) y el estatal (16 por ciento).

En el caso de las puertas amplias, 57 por ciento de los planteles cuentan con este tipo de accesos que facilitan la movilidad en silla de ruedas o muletas. La DGETI (77 por ciento) y los bachilleratos autónomos (76 por ciento) obtuvieron los mayores porcentajes. Por el contrario, el telebachillerato comunitario (34 por ciento) y el estatal (35 por ciento) representaron los más bajos porcentajes.

Finalmente, los datos sobre los sanitarios son desalentadores: sólo tres de cada 10 planteles cuentan con sanitarios amplios y con

agarraderas. Directores de planteles del Cecyte (67 por ciento) y el Conalep (63 por ciento) reportaron mayor porcentaje, en contraste con el telebachillerato comunitario (8 por ciento) y el estatal (5 por ciento).

Ante las carencias de los planteles para garantizar condiciones dignas que promuevan la autonomía y el derecho a la educación de personas con discapacidad, a fines de 2019 se publicaron las Reglas de Operación del Programa Atención de Planteles Federales de Educación Media Superior con Estudiantes con Discapacidad (PAPFEMS) para el ejercicio 2020 (DOF, 2019c) en el marco del Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa. A través de este programa, se planea destinar recursos para que los planteles de nivel medio cuenten con infraestructura adaptada y equipamiento que faciliten la atención a la población con discapacidad.

### *Aceptabilidad*

La aceptabilidad de los programas de estudio y los métodos pedagógicos, por lo menos, puede explorarse en dos áreas: por un lado, la que compete a la educación regular y, por otra parte, la que corresponde de manera preferente a personas con discapacidad. En el primero de los casos, se observan ciertos avances en torno a políticas, prácticas y culturas inclusivas en pro de favorecer el aprendizaje de todos y todas. Un ejemplo ha sido la estrategia para la transición de la educación especial a la inclusiva a cargo de la SEP en planteles de educación básica y media superior (SEP, 2017). Su objetivo es:

Establecer un modelo educativo inclusivo que promueva el acceso, la permanencia, la participación, el aprendizaje, así como el egreso de los alumnos con discapacidad y de los alumnos con aptitudes sobresalientes, garantizando que reciban una educación de calidad con equidad durante su tránsito por la educación obligatoria (SEP, 2017: 21).

El estudio piloto se desarrolló en 50 planteles con CAED (2017-2018) y actualmente se está escalando la propuesta a más escuelas.

Para el caso de los servicios educativos preferentes para jóvenes con discapacidad, la mayoría integran actividades para la inserción al campo laboral (con especial énfasis en el sector terciario); es decir, se orientan a favorecer su autonomía e incorporación al mercado de trabajo.

En cuanto a la formación del profesorado, en el Programa de Formación Docente de Educación Media Superior 2020 a cargo de la SEMS y la Coordinación Sectorial de Desarrollo Académico, el único indicio de formación para la inclusión de personas con discapacidad y promoción de su aprendizaje se ubica en el trayecto formativo denominado Currículo Amplio, en el tópico “inclusión y convivencia en la educación media superior”. En los cursos relacionados con el currículum fundamental no se identifican propuestas de formación para mejorar los procesos de enseñanza (SEP, 2020).

### *Adaptabilidad*

En el ciclo escolar 2018-2019, 37.8 por ciento de los planteles disponía de infraestructura adaptada para personas con discapacidad y apenas 2.3 por ciento contaba con materiales adecuados para dicha población (SEP, 2019e); por ejemplo, recursos en Braille, personal de apoyo e intérpretes de LSM. Esto violenta los marcos legales vigentes en tanto que la falta de materiales y ajustes razonables expresa discriminación hacia las personas con discapacidad.

Sobre los servicios educativos que ofrecen los CAED y POETA, sólo el primero dispone de recursos didácticos para atender a los jóvenes con discapacidad; por ejemplo, audiolibros, glosario en LSM, textos en Braille, recursos multimedia y *software* especializados. En ambos casos se aprecia cierta flexibilidad en cuanto a la duración y secuencia de los cursos y tiempos para concluir la formación.

Un primer aspecto por destacar es la carencia de información disponible y consistente sobre la situación que guarda el derecho a la educación de personas con discapacidad en los diferentes niveles educativos. Según el Coneval (2018), si bien existe un marco normativo que considera los diferentes tipos de necesidades especiales de aprendizaje —tanto discapacidades como aptitudes sobresalientes—, es insuficiente la información sobre presupuesto, instituciones, medios, procesos y eficacia. La carencia de información sobre la población con discapacidad dificulta que el sistema educativo nacional responda a sus necesidades y ello limita su derecho a la educación. En otras palabras, en la medida que se cuente con sistemas de información válidos y confiables sobre esta población, se contará con mejores herramientas para planear, implementar, dar seguimiento y, en su caso, ajustar las estrategias y acciones educativas para estas personas.

El derecho a la educación para los jóvenes con discapacidad en el nivel medio superior muestra avances en el campo jurídico y legal. Sin embargo, los datos disponibles, a la luz del esquema de las 4-A, dejan ver acciones consistentes, pero menguadas por su falta de concreción hacia la inclusión plena de estas personas. El concepto de accesibilidad parece con mayor peso comparado con el de aceptabilidad, probablemente por la relativa facilidad de tasar cambios tangibles. Para el caso del concepto de asequibilidad, lo expuesto deja entrever que es urgente intervenir desde la educación básica para favorecer el ingreso a la media superior y reforzar las acciones para que los planteles regulares gocen de condiciones dignas para el aprendizaje de todos. El concepto de adaptabilidad merece especial atención dado el nivel de complejidad y abstracción que exige la educación media, de otra manera, se negará el derecho al aprendizaje y la participación de jóvenes con discapacidad como ciudadanos integrales en la vida democrática.

Finalmente, coincidiendo con Nussbaum (2006), el ejercicio pleno del derecho a la educación de las personas con discapacidad es una expresión de justicia. Por ello, es urgente transitar hacia sociedades basadas en la cooperación social y dejar atrás relaciones

sustentadas en el beneficio mutuo; de otra manera, seguiremos reproduciendo la desigualdad e injusticias hacia las personas con discapacidad.

## REFERENCIAS

- Conapred (2017), Encuesta Nacional sobre Discriminación (ENADIS). Principales resultados, México.
- Coneval (2018), *Estudio diagnóstico del derecho a la educación 2018*, México.
- Crosso, Camila (2010), “El derecho a la educación de personas con discapacidad: impulsando el concepto de educación inclusiva”, *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, vol. 4, núm. 2, pp. 79-95.
- DOF(2019a), “Decreto por el que se expide la Ley General de Educación y se abroga la Ley General de la Infraestructura Física Educativa”, 30 de septiembre, <[https://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5573858&fecha=30/09/2019](https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5573858&fecha=30/09/2019)>, consultado el 7 de julio, 2020.
- DOF (2019b), “Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes. Última reforma”, 20 junio, <[http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGDNNA\\_171019.pdf](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGDNNA_171019.pdf)>, consultado el 12 de julio, 2020.
- DOF (2019c), “Reglas de Operación del Programa Atención de Planteles Federales de Educación Media Superior con Estudiantes con Discapacidad (PAPFEMS) para el ejercicio fiscal 2020”, 29 de diciembre, <[https://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5583054&fecha=29/12/2019](https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5583054&fecha=29/12/2019)>, consultado el 10 de julio, 2020.
- DOF (2018), “Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad. Últimas reformas”, 12 de julio, <[http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGIPD\\_120718.pdf](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGIPD_120718.pdf)>, consultado el 8 de julio, 2020.
- INEE (2019), *Panorama educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2018. Educación básica y media superior*, México.
- INEE (2018), *Condiciones básicas para la enseñanza y el aprendizaje en los planteles de educación media superior en México. Resultados generales*, México.

- INEGI (2019), “Estadísticas a propósito del día internacional de las personas con discapacidad (3 de diciembre). Datos nacionales”, comunicado de prensa núm. 638/19.
- INEGI (2018), Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica (ENADID) 2018. Principales resultados, México.
- Noel, María (2014), “Inclusión e integración en la educación media de adolescentes en situación de discapacidad: una tarea postergada”, en Tabaré Fernández y Ángela Ríos (ed.), *El tránsito entre ciclos en la educación media y superior de Uruguay*, Montevideo, Universidad de la República, pp. 41-63.
- Nussbaum, Martha (2006), *Las fronteras de la justicia. Consideraciones sobre la exclusión*, Madrid, Paidós.
- OMS (2011), *Informe mundial sobre la discapacidad*, Ginebra, OMS/BM.
- ONU (2011), Declaración de las Naciones Unidas sobre Educación y Formación en Materia de Derechos Humanos, París, UNESCO.
- ONU (2006), Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, Ginebra, <<https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>>, consultado el 10 de julio, 2020.
- ONU (2004), *Los derechos económicos, sociales y culturales: el derecho a la educación. Informe presentado por Katarina Tomasevsky, relatora especial sobre el derecho a la educación*, Ginebra.
- ONU (2001), *Los derechos económicos, sociales y culturales. Informe anual de la relatora especial sobre el derecho a la educación*, Katarina Tomasevski, Ginebra.
- ONU (2000), *Informe sobre los periodos de sesiones 20° y 21°, Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales*, Ginebra.
- ONU (1999), *Los derechos económicos, sociales y culturales. Informe preliminar de la relatora especial sobre el derecho a la educación*, Katarina Tomasevski, Ginebra.
- ONU (1948), Declaración Universal de los Derechos Humanos, París.
- Presidencia de la República (2019), *1er Informe de Gobierno 2018-2019*, México.
- Ruíz, María Mercedes (2014), “El derecho a la educación y la construcción de indicadores educativos con la participación de las escuelas”, *Sinéctica*, núm. 43, pp. 1-19.

- Samaniego, Pilar (coord.) (2009), *Personas con discapacidad y acceso a servicios educativos en Latinoamérica. Análisis de situación*, Madrid, Cinca.
- SEP (2020), *Programa de Formación Docente de Educación Media Superior*, México, <<http://registro.desarrolloprofesionaldocente.sems.gob.mx/>>, consultado el 5 de julio, 2020.
- SEP (2019a), *Convocatorias abiertas ciclo escolar 2018-2019*, México, <<https://www.becasmediasuperior.sep.gob.mx/becas>>, consultado 8 de julio, 2020.
- SEP (2019b), *Encuesta del perfil de alumnos de Educación Media Superior 2019*, México.
- SEP (2019c), *Estrategia Nacional de Educación Inclusiva. Acuerdo Educativo Nacional, implementación operativa*, México.
- SEP (2019d), *Prepa en Línea-SEP. Numeralia 2019*, México, <<http://prepaenlinea.sep.gob.mx/wpcontent/uploads/2020/04/Numeralia2019-25042020.pdf>>, consultado el 5 de julio, 2020.
- SEP (2019e), *Principales cifras del sistema educativo nacional 2018-2019*, México.
- SEP (2017), *Estrategia para la transición de la educación especial a la educación inclusiva*, México, <<http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/12710/1/images/equidad-e-inclusion-presentacion.pdf>>, consultado el 7 de julio, 2020.
- Stang, María Fernanda (2011), *Las personas con discapacidad en América Latina: del reconocimiento jurídico a la desigualdad real*, Santiago de Chile, CEPAL.
- Tomasevski, Katarina (2004), “Indicadores del derecho a la educación”, *Revista IIDH*, vol. 40, núm. 2, pp. 341-388.
- UNESCO (2015), *Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*, París, <<https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/development-agenda/>>, consultado el 10 de julio, 2020.
- UNESCO (2000), *Marco de Acción de Dakar. Educación para Todos: Cumplir Nuestros Compromisos Comunes*, Dakar.
- UNESCO (1990), *Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje*, Jomtien.



# EL DERECHO A LA EDUCACIÓN Y LA INCLUSIÓN EDUCATIVA DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD, DESDE LA PERSPECTIVA DE DOCENTES DE EDUCACIÓN ESPECIAL

209

*Alicia Estela Pereda Alfonso y Dominga Leyva Flores*

## INTRODUCCIÓN

El presente capítulo deriva de un proyecto de investigación en curso, cuyo propósito es generar conocimiento sobre las concepciones y experiencias de los agentes educativos en torno de la educación inclusiva y la manera en que impactan en el ejercicio del derecho a la educación de las personas con discapacidad. Al respecto, cabe señalar que la reforma a la Ley General de Educación (DOF, 2019) consagra la inclusión como principio, al que equipara con el carácter de obligatorio, público, gratuito y laico de la educación (artículo 7, numerales I, II, III, IV y V).

Además, sanciona el carácter universal de la educación como derecho humano (artículo 7, numeral I); prioriza el interés superior de niños, niñas, adolescentes y jóvenes en el ejercicio del derecho a la educación (artículo 2) y fomenta la participación activa de “educandos, madres y padres de familia o tutores, maestras y maestros” (DOF, 2019: 1) en el proceso educativo (artículo 3). También, afirma que la educación inclusiva se basa en la valoración de la diversidad (artículo 61) y apunta a eliminar toda forma de discriminación, exclusión y segregación que enfrenten los educandos, para lo cual se deberán atender las diferencias, además de realizar los ajustes y las adecuaciones necesarios para superar cualquier barrera que obstaculice la enseñanza (artículo 7, numeral II, incisos a, b, c y d).

La educación inclusiva no alude a un sector específico de la población, por el contrario, alcanza a todos los educandos que, por razones estructurales (económicas, culturales, políticas, etcétera) o individuales, pudieran afrontar el riesgo de segregación, discriminación o exclusión. Con base en lo anterior, este estudio se centra en la inclusión educativa de las personas con discapacidad, por lo que propone un acercamiento a las concepciones y experiencias de estudiantes, familiares y docentes de educación básica, regular y especial de la Ciudad de México, a efecto de identificar las oportunidades u obstáculos para la inclusión educativa, entendida como el correlato del ejercicio pleno del derecho a la educación. Por razones de público conocimiento, la emergencia sanitaria de 2020, hasta el momento se han realizado entrevistas de manera virtual con el personal docente que trabaja en Centros de Atención Múltiple (CAM) de la Ciudad de México. Este trabajo presenta los resultados del análisis de dichos encuentros.

## EL DERECHO A LA EDUCACIÓN COMO DERECHO FUNDAMENTAL

La reforma constitucional del 10 de junio de 2011 incorporó la perspectiva de derechos humanos, la cual implicó el surgimiento de un nuevo paradigma como base del sistema jurídico mexicano (Álvarez, 2016). Entre los cambios sustanciales, cabe mencionar la modificación del título I, capítulo I, “De las Garantías Individuales”, por el título “De los Derechos Humanos y sus Garantías”. Esta diferencia estriba en que las garantías individuales representan los límites de la actuación del poder público consagrados de manera precisa en el texto constitucional, mientras que los derechos humanos son anteriores y superan al poder público. En consecuencia, aunque no estén consagrados de manera expresa en la Constitución, deben ser reconocidos, respetados y protegidos por el Estado (Segob, 2015).

En materia educativa, la reforma de 2011 establece la obligación de las autoridades de incluir los derechos humanos como uno de los principios rectores de la educación. Esto implica el reconocimiento de la educación como un derecho progresivo o derecho llave (*key*

*right*), denominado así porque su ejercicio abre la posibilidad de acceder a otros, tales como el derecho al trabajo, a la salud, a la vivienda y a la alimentación, entre otros (Latapí, 2009; Ruiz, 2012). Además, esta obligación debe entenderse en sentido amplio, por lo que significa “incorporar los contenidos de derechos humanos en la educación, educar con perspectiva de derechos humanos y dar educación en derechos humanos” (Segob, 2015: 28).

Para Scioscioli (2014), el reconocimiento de la educación como derecho fundamental implica un cambio radical en la relación entre los sujetos activos de la educación y el Estado, porque desplaza las visiones de la educación como servicio público, o como medio para responder a las necesidades particulares del mercado y, en cambio, consagra obligaciones específicas de los gobiernos, que deben traducirse en las políticas públicas para garantizar el pleno ejercicio de este derecho, así como su más completa exigibilidad. Como señala el autor:

la educación ya no se concibe en el marco de una mera política pública, un programa o una finalidad estatal únicamente. Tampoco desde una prestación de no intervención exclusivamente. De esta imposición decanta la previsión de que los Estados, en particular, están obligados a realizar acciones concretas y a destinar recursos apropiados de sus presupuestos nacionales para poder realizar este derecho (Scioscioli, 2014: 14).

De lo anterior se desprenden cambios radicales tanto en el sistema como en el proceso educativo, entre los cuales cabe mencionar el enfoque de la inclusión como un componente del derecho a la educación.

## **La inclusión educativa de las personas con discapacidad**

Desde la última década del siglo xx, se concretaron avances en relación con el concepto de educación inclusiva que se expresan en marcos jurídicos internacionales y nacionales, los cuales tratan de forma

específica los derechos de las personas con discapacidad. Entre ellos cabe mencionar la Declaración Universal de los Derechos Humanos (ONU, 1948), que consagra el derecho a la educación de todas las personas; la Conferencia General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 1960), que adopta la Convención Relativa a la Lucha Contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza (UNESCO, 1960); la Convención sobre los Derechos del Niño (UNICEF, 1989), y el marco de la Educación para Todos —tanto en la Declaración de Jomtien (UNESCO, 1990) como en la de Dakar (UNESCO, 2000).

Uno de los tratados internacionales de mayor trascendencia es la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CPDP) (ONU, 2006), emitida en 2006 y ratificada por México un año después (CNDH, 2007). Esta convención tiene el carácter de instrumento jurídico vinculante y aspira a modificar el trato asistencialista para que las personas con discapacidad puedan desarrollarse en igualdad de condiciones, ejercer sus derechos y cumplir con sus obligaciones (ONU, 2016). Asimismo, reconoce la diversidad de las personas con discapacidad y advierte sobre las múltiples barreras que enfrentan para participar en la vida social, en igualdad de condiciones, lo cual vulnera sus derechos humanos.

El marco normativo, nacional e internacional, expresa distintos momentos y concepciones sobre el derecho a la educación en relación con el campo y con los sujetos de la discapacidad, por lo que se impone una breve recuperación de estas perspectivas, a fin de analizar el impacto de estos discursos en los modelos de atención pedagógica.

## LA CONSTRUCCIÓN DE LA DISCAPACIDAD Y LOS MODELOS DE ATENCIÓN PEDAGÓGICA

A lo largo de la historia han existido diferentes concepciones de la discapacidad, con base en las cuales surgieron diversos modelos de atención. Olivier (1998) destaca la influencia dominante, en el ámbi-

to de las ciencias sociales y humanas, del análisis de la conducta en relación con la enfermedad propuesto por Parsons.

Así surgieron dos visiones distintas en relación con la discapacidad: como enfermedad y la asociación enfermedad/desviación social, así como la idea de salud como adaptación. Desde este enfoque, las personas con discapacidad debían adoptar el rol de enfermas, quedaban privadas de “cualquier expectativa y responsabilidades normales”, no eran imputables por su condición, y “no se esperaba que pudieran recuperarse por propia voluntad” (Olivier, 1998: 36).

Una variante de este enfoque es el papel de la rehabilitación, que se basa en la toma de conciencia, la aceptación de la discapacidad y el aprendizaje para vivir con ella (Olivier, 1998). Así, en la primera mitad del siglo xx, los programas de rehabilitación estaban orientados a “devolver la normalidad” y a aceptar la “identidad discapacitada” sobre la base de una teoría de la “tragedia personal”, sustentada en la pérdida que implica la discapacidad (Olivier, 1998: 37).

De acuerdo con Gómez y Castillo (2016), a finales de los años sesenta del siglo xx, se produjo un cambio de enfoque en la concepción de la discapacidad, el cual implicó un desplazamiento desde el individuo hacia las condiciones del entorno social y comunitario. Desde la perspectiva de los autores anteriormente citados, este proceso significó “transitar del modelo rehabilitatorio, que representaba el modelo médico, al paradigma de los derechos humanos y sociales”, así como el paso “de la segregación-integración al principio de la inclusión” (Gómez y Castillo, 2016: 179).

Este modelo social de atención a la discapacidad asume que el problema no está en las personas, sino en “las condiciones adversas y en los sistemas de discriminación improvisados e institucionalizados” (Gómez y Castillo, 2016: 180). De este modo, la discapacidad se define como un sistema de segregación y exclusión de origen social, no biológico ni natural, que depende de la valoración colectiva. En consecuencia, representa el “fracaso de la comunidad para adaptarse y responder a las necesidades de quienes tienen algún requerimiento específico” (Gómez y Castillo, 2016: 190). ¿De qué manera han impactado estos enfoques en la concepción y en la atención

educativa de las personas con discapacidad? El siguiente apartado aborda esta cuestión.

### **El modelo médico-terapéutico o clínico-médico y el modelo rehabilitatorio en el ámbito educativo**

En México, este modelo de atención se desarrolló en la década de los setenta del siglo xx. Predominó la visión de la discapacidad como déficit individual, centrado más en la biología que en el contexto social. También, como expresión atípica de la condición humana, en contraste con su expresión normal. En consecuencia, las personas con discapacidad fueron consideradas como inferiores desde el punto de vista biológico o fisiológico, y se enfatizaron las categorías de “carencia”, “deficiencia” y “problema” (SEP, 2010: 96). Estas perspectivas favorecieron la clasificación homogénea de los grupos, lo cual determinó la necesidad de una educación especial para atender el proceso educativo.

Aunado a lo anterior, el énfasis en el diagnóstico, heredado de la tradición conductista, “impulsó la investigación científica, exhaustiva y detallada de los individuos, en el marco de una percepción biológico-médica de la normalidad” (SEP, 2010: 97). De este modo, surgió un extenso campo de especialización que repercutió en el ámbito educativo, una de cuyas expresiones fue el diseño de un currículum paralelo, que favoreció la intervención centrada exclusivamente en las deficiencias del alumnado, a las que se les dio una respuesta compensatoria en términos de rehabilitación (SEP, 2010).

### **El modelo psicogenético-pedagógico**

La teoría psicogenética del desarrollo, planteada por Jean Piaget, tuvo gran impacto en México durante la década de los ochenta, porque “ofrecía un marco explicativo viable para comprender cómo se efectúa el desarrollo mental normal y qué factores lo determinan” (SEP, 2010: 142). En consecuencia, la teoría psicogenética

ofreció un punto de partida para identificar, reconocer y comprender los problemas del desarrollo de la inteligencia, una metodología para remediar las desviaciones en el desarrollo del conocimiento, y una posibilidad para abordar y solucionar los problemas educativos más relevantes (SEP, 2010: 142).

En el ámbito educativo, los servicios fueron agrupados en dos grandes universos, según el tipo de atención que ofrecían. El primero incluyó a sujetos cuyas necesidades de educación especial eran permanentes, por lo cual asistían a escuelas especiales, con un currículo diferente al de la escuela regular, diseñado para el tipo de discapacidad que se atendía. El segundo comprendía a las personas cuyas necesidades de atención transitorias les permitían asistir a la escuela regular (SEP, 2010).

## **El modelo de integración educativa**

En el ámbito internacional, durante los años noventa del siglo XX, destaca el Informe Warnock, el cual impulsó una concepción integradora de la educación especial, a través del concepto de necesidades educativas especiales (NEE) (Warnock, 1987). Esta noción alude al “conjunto de medidas educativas, así como recursos materiales y humanos, que deben ofrecerse a todos los alumnos, para que alcancen los objetivos académicos y personales propuestos por los centros escolares” (SEP, 2010: 173). Lo anterior implica que las NEE son comunes a todos los educandos, con o sin discapacidad, por lo tanto, “las prestaciones educativas especiales deben tener un carácter adicional y no alternativo o paralelo a la educación regular” (SEP, 2010: 173).

En México, la adopción del modelo de integración educativa para las personas con o sin discapacidad implicó “terminar con un sistema de educación paralelo” y “ampliar la cobertura a la población con NEE” (SEP, 2010: 194). Asimismo, estableció una “gama de opciones graduales de integración, sin cancelar los servicios de edu-

cación especial” (SEP, 2010: 194), y procuró sentar las bases para el tránsito desde los modelos de atención médico-rehabilitatorio y terapéutico hacia un modelo integrador e inclusivo. En este periodo, surgieron los CAM y las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER). Los CAM son de dos tipos: básico, donde se desarrolla el currículum de educación básica, en nivel inicial, preescolar y primaria; y laboral, donde asisten jóvenes con discapacidad, para recibir capacitación para el trabajo. A su vez, la USAER se definió como una instancia técnico-operativa y administrativa de la educación especial, cuya finalidad consiste en favorecer la integración de los alumnos con NEE, brindando apoyos teóricos y metodológicos a la planta docente dentro la escuela regular (SEP, 2010).

## El modelo de inclusión educativa

Una de las mayores aportaciones para transitar hacia la educación inclusiva fue el *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*, propuesto por Booth y Ainscow (2002), en el que el concepto de barreras para el aprendizaje y la participación (BAP) resulta fundamental para la comprensión de la discapacidad desde un enfoque social (SEP, 2010).

La educación inclusiva se planteó como una respuesta a los procesos de exclusión social, educativa, política y cultural de distintos sectores de la población. En particular, de aquellos históricamente marginados y disminuidos en el ejercicio de sus derechos: personas migrantes, indígenas, afrodescendientes, pertenecientes al colectivo de la diversidad sexual, con discapacidad, en situación de enfermedad, entre otras; sin embargo, es necesario asumir que la educación inclusiva no se limita al espacio escolar, sino que requiere

ubicar a las escuelas en el contexto más amplio de los sistemas educativos —formal y no formal— que también han de ser inclusivos, proporcionando todos los recursos que las comunidades requieren para asegurar que las necesidades de la diversidad de los alumnos pueden ser efectivamente satisfechas (UNESCO, 2004: 16).

En el ámbito de la educación especial en México, la adopción de este modelo demandó un cambio de perspectiva en relación con los servicios de los CAM y las USAER, los cuales desplazaron el enfoque de las NEE a las BAP. Posteriormente, en 2014, las USAER se convirtieron en Unidades de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI), cambio que implicó una redefinición de los grupos de atención prioritaria, y aunque la UDEEI siguió enfocada en toda la población escolar, centró su atención en las situaciones educativas de mayor riesgo, con énfasis en personas con discapacidad, indígenas, migrantes, con enfermedad, en situación de calle y con capacidades y aptitudes sobresalientes, perspectiva que persiste hasta el presente.

La revisión anterior muestra que si bien los modelos médico-terapéutico y rehabilitatorio predominaron durante un periodo prolongado, los otros modelos se suceden entre sí en el lapso de tres décadas. Desde luego, no podemos dar por sentado que el tránsito entre los modelos, así como los cambios en la conceptualización y en la atención de las personas con discapacidad, van acompañados de transformaciones en las ideas y prácticas de los agentes educativos. Esto nos llevó a preguntarnos: ¿qué implicaron estos cambios para los docentes de educación especial, desde el punto de vista de las concepciones sobre la discapacidad, sobre la educación y sobre los modelos de atención? ¿De qué manera estas concepciones pueden potenciar u obstaculizar el ejercicio pleno del derecho a la educación de las personas con discapacidad?

## METODOLOGÍA

Para responder a las interrogantes planteadas, se diseñó una estrategia metodológica que incluye observaciones y entrevistas de carácter etnográfico en los centros educativos que participan en la investigación. El primer acercamiento, de carácter exploratorio, se realizó con 14 docentes que trabajan en cinco CAM de la Ciudad de México, ubicados en varias zonas escolares.

Nos planteamos entrevistar a docentes que desempeñaran distintas funciones en el organigrama del CAM. A través de la técnica

“bola de nieve”, logramos contactar a un grupo de interlocutores que cubren las funciones de supervisión, dirección, subdirección de gestión, subdirección académica y docente. Otro requisito fue que las personas contaran con una antigüedad laboral que les permitiera transitar, al menos, desde el modelo de integración al de inclusión. Lo anterior trajo como consecuencia que la mayoría tuviera experiencia de trabajo no sólo en los CAM, sino también en la educación regular, como integrantes de los equipos de USAER o UDEEI, lo que enriqueció los aportes que compartieron. Las entrevistas se realizaron en modalidad virtual y tuvieron una duración de entre dos y tres horas. El código utilizado para referenciar las citas es el siguiente: EEC.I.I:I2, donde EEC corresponde a Educación Especial CAM, el primer número identifica a la persona entrevistada, el siguiente corresponde al número de entrevista y el número que sigue a los dos puntos corresponde a la página de la transcripción.

## PRINCIPALES RESULTADOS

La lectura de las entrevistas nos permitió agrupar la información en dos ejes: 1) la inclusión como meta y tarea de la escuela regular, y 2) la inclusión en el CAM.

### **La inclusión como meta y tarea de la escuela regular**

De las 14 personas entrevistadas, cuatro se ubican en esta perspectiva, desde la cual el énfasis de la inclusión recae en la relación y el trabajo conjunto entre el personal docente frente a grupo y la persona especialista. Para lograr esta meta, resulta decisiva la buena voluntad del docente de educación regular, la comunicación adecuada con la persona especialista y la buena disposición para consultar y aceptar las orientaciones que recibe. Una docente evoca:

Me mandaron a una escuela donde una compañera salió con muchos problemas. [...] Por fortuna me pude llevar muy bien con la directora.

Cuando entregábamos los reportes, los acuerdos los hacíamos de forma escrita, así como la participación en juntas de Consejo Técnico [...] la directora cambió de perspectiva conmigo (EEC.8.1:2).

Sin embargo, también aparecen situaciones opuestas, como recuerda una entrevistada:

No me veían como una profesional [...] me veían como una practicante, como si me fueran a dar una calificación [...]. Otras maestras eran muy reacias: “Tengo treinta años de servicio y no me vienes a enseñar cómo hacer las cosas” (EEC.7.1: 1).

De las cuatro entrevistas que corresponden a este eje de análisis se desprende una suerte de división del trabajo entre ambas docentes que, en ocasiones, favorece que la persona responsable del grupo se desentienda de ciertos alumnos para dejarlos a cargo de la especialista, quien, de este modo, centra la atención en “los de la UDEEI” (EEC.11.1:6), en lugar de aportar una mirada de conjunto a las experiencias, tanto en el salón de clase como en el contexto escolar, a fin de colaborar en la identificación de las BAP que pueden obstaculizar la inclusión.

La lectura de las entrevistas nos permite afirmar que la perspectiva de inclusión, como tarea y meta de la educación regular, pone énfasis en la resolución de los problemas de aprendizaje como un obstáculo ubicado fundamentalmente en el individuo, derivado de una condición de discapacidad. Esta concepción, en sí misma, puede identificarse como una BAP que genera el propio docente a partir de sus ideas y concepciones en torno de la discapacidad. Aunado a lo anterior, las entrevistas muestran un traslape o superposición de modelos educativos. Esto sucede cuando emplean de manera indistinta las expresiones *inclusión e integración*, en alusión al actual modelo de atención. Asimismo, y en relación con las BAP, mencionan que los alumnos tienen barreras, afirmación que parece equipararlas con las NEE.

## La inclusión desde el Centro de Atención Múltiple

De las 14 personas entrevistadas, 10 reflexionaron sobre la inclusión educativa desde el CAM; no obstante, es posible identificar varias tendencias entre ellas. Por un lado, seis docentes muestran buena disposición para adoptar este modelo, mientras que los cuatro restantes lo observan con cierto escepticismo. En ambos grupos, detectamos que la aceptación o el escepticismo se vinculan con aspectos tales como: a) el rol docente frente a la inclusión; b) la adopción del currículum universal; c) la relación escuela-familia, y d) la cultura de la inclusión. A continuación, abordamos cada uno de estos aspectos.

### El rol docente frente a la inclusión

Para 10 personas entrevistadas, la implementación exitosa de este modelo depende de la capacitación del personal docente. Al respecto, una de ellas señala:

No hablemos de la inclusión como un tema bonito, utópico, México inclusivo, IMSS inclusivo, SEP inclusiva. Sí, se llevan a cabo los programas, pero sería favorable saber los resultados, si coinciden con los grados de capacitación que tiene el personal (EEC.4.I:2).

Sin embargo, las seis personas que muestran aceptación frente al modelo asumen como responsabilidad propia, y en ocasiones casi exclusiva, la superación de las BAP, incluso de aquellas que están alejadas de sus posibilidades de remoción. Al respecto, una docente señala: “Te dan transporte escolar, pero te dicen que no subas a los niños que convulsionan. Entonces, ahí no hay inclusión” (EEC.I.I:5). No obstante, la entrevistada lo vive como un reto que ella debe afrontar: “Y el docente trabaja con todo eso” (EEC.I.I:5).

También refiere los obstáculos que implica no contar con el equipamiento adecuado; por ejemplo, en el caso de un estudiante con parálisis cerebral, la familia debe aportar la silla y la mesa de trabajo, otro reto que “deben afrontar desde el aula” (EEC.I.I:5).

A partir de ese enfoque, en las entrevistas surge con cierta frecuencia la idea de que la inclusión depende o descansa en la actitud del docente. Al respecto, una maestra plantea:

la inclusión es un gran reto con respecto a la parte actitudinal [...] yo veo a docentes muy comprometidos, pero están trabajando con muchos aspectos: padres de familia, hasta con el tipo de mobiliario que la SEP nos proporciona; deben luchar con muchas cosas (EEC.I.I:5).

Sin embargo, las personas entrevistadas parecen asumir estos retos como parte de sus tareas o responsabilidades, lo cual supone un fuerte desgaste personal y profesional.

### *La adopción del currículum universal*

De las 14 personas entrevistadas, 10 mencionaron las dificultades para realizar las adecuaciones y los ajustes al currículum universal, entre otras razones, porque en aras de asegurar el enfoque de la educación inclusiva, la reglamentación establece que el alumnado debe ubicarse en el grado escolar que le corresponde de acuerdo con la edad. Sin embargo, esto plantea un dilema porque las posibilidades de desarrollar el currículum son muy variables entre los estudiantes de un mismo rango etario, especialmente si se toma en cuenta la diversidad dentro de la discapacidad. Por ejemplo, edad, sexo-género, condición específica, redes de apoyo, situación socioeconómica y trayectoria escolar, entre otras condiciones.

De entre quienes perciben de manera favorable el nuevo modelo de atención, seis enfatizan la búsqueda de estrategias para potenciar las posibilidades del alumnado, incluso más allá del currículum. Al respecto, una docente plantea: “No es algo que vaya en el aspecto curricular [...] pero va pensado de la puerta para afuera: que pueda elegir su ropa, [...] que cuando tiene que hacer su despensa pueda seleccionar los elementos que necesita” (EEC.4.I:3).

Aunado a lo anterior, tres personas entrevistadas adoptan una postura crítica en relación con algunos aspectos del currículum

universal. Al respecto, un profesor afirma que: “si bien en la parte teórica, el currículo es universal”, detecta “muchos candados” que dificultan las adecuaciones (EEC.5.1:2).

Ciertamente se pueden realizar ajustes y, como señala el entrevistado, “en la práctica, los maestros van mucho más allá de lo que les toca hacer” (EEC.5.1:2). Pero también reconoce que los docentes se encuentran en “una situación difícil por las características de los alumnos y por el abuso de propuestas teóricas” (EEC.5.1:2).

Así, el mismo entrevistado plantea que se trata de un currículum “discapacitante” (EEC.5.1:2), porque ni siquiera el alumno promedio, para quien está diseñado ese currículum, logra los aprendizajes esperados, como lo prueba el fracaso en los exámenes estandarizados que se aplican en la educación básica regular. En ese sentido, “el docente es quien concreta el currículum a partir de agotar las múltiples posibilidades de presentar el conocimiento” (EEC.5.1:2).

Desde ese punto de vista, el maestro debe realizar muchas adecuaciones para lograr un currículum universal, pero desde la propia práctica (EEC.5.1:2). Para ilustrar lo anterior, se retoma un caso específico de la diversidad que se vincula con el estudiantado con discapacidad múltiple. Dos de los entrevistados que se muestran más escépticos con la adopción del currículum universal plantean que, en ocasiones, la condición del alumnado rebasa la intervención pedagógica. Al respecto, un interlocutor señala:

Los libros de 6° son para 6°, pero [nuestros alumnos] a veces no cubren los contenidos de primero primaria. Realmente, ¿le funcionan esos contenidos o cómo le puedo hacer la adecuación a esos contenidos, para ese niño, con esos grados de funcionalidad? (EEC, 4,1:3).

Las reflexiones de las personas que se muestran escépticas con la adopción del currículum universal parecen girar en torno de la siguiente interrogante: ¿cuáles son los alcances y las posibilidades que ofrece el currículum único, en términos de los aprendizajes esperados de las personas con discapacidad múltiple?

En las 10 entrevistas que plantean la inclusión desde el CAM, pudimos identificar una estrategia que, por un lado, ofrece una so-

lución de compromiso con la institución y, por el otro, brinda respuesta a la diversidad del alumnado. Así, los entrevistados señalan que las planeaciones se adecuan al currículum del grado donde se desempeñan, pero en el trabajo del aula priorizan otros aprendizajes distintos de los previstos, para responder a las necesidades y características de los educandos; por ejemplo, “sentarse en una silla” (EEC, 3,1:12).

### *Las relaciones de la escuela con las familias*

De las 14 personas entrevistadas, 10 señalan que se trata de una relación frágil, en ocasiones difícil y cambiante. Esta variabilidad aparece asociada con distintos factores, que en el análisis de los relatos clasificamos de la siguiente manera: a) expectativas de las familias sobre los servicios y las instituciones que brindan la educación especial; b) expectativas en torno del proyecto de vida de la persona con discapacidad, y c) trayectoria escolar de las familias en el acompañamiento de sus hijos o hijas con discapacidad. En los relatos, estos aspectos se relacionan entre sí, tanto para potenciar la colaboración y la participación como para generar desacuerdos y conflictos. A continuación se abordará cada uno de ellos.

#### *Expectativas de las familias sobre los servicios de educación especial*

Oscilan desde la exigencia para que el alumno supere el rezago que trae desde la escuela regular —cuando viene derivado de ese ámbito— hasta una actitud beligerante, de confrontación, descalificación y cuestionamiento. En el primer caso, como señala una entrevistada: “Exigen que su hijo aprenda porque para eso está el maestro especialista, para eso están los docentes” (EEC.5.1:4).

Sin embargo, cuando no perciben los avances esperados, esas expectativas pueden llevarlos a una actitud de confrontación con el CAM. Aunado a lo anterior, las demandas que las familias plantean al

CAM parecen guardar relación con la manera en que se perciben a sí mismas, en tanto madres o padres de una persona con discapacidad. Así, un docente expresa que muchos padres llegan al CAM “muy golpeados, con ganas de reconocimiento” (EEC.2.1:5) en relación con la atención que brindan a sus hijos; otros, en busca de asesoría; unos más en busca de contención emocional; también hay quienes tratan de identificar a las y los culpables o responsables de la situación que atraviesan.

En algunos casos, las familias retoman el discurso de los modelos de atención precedentes, especialmente aquéllos centrados en la clasificación o tipificación de las personas con discapacidad, como diferentes, especiales, pero esta vez con una carga valorativa positiva que, probablemente, les permite resignificar sus posiciones. Al respecto, un entrevistado evoca una frase que se escucha con cierta frecuencia: “Soy papá de un niño especial y yo tengo que ser atendido como papá especial y eso implica muchos apoyos para mí” (EEC.3.1:14).

### *Expectativas de las familias en torno al proyecto de vida de la persona con discapacidad*

En 10 de las 14 entrevistas, los docentes asocian estas expectativas con dos factores. Por un lado, con el reconocimiento de las aportaciones que puede realizar el CAM y, por el otro, con las ideas y las concepciones de la familia en torno de la persona con discapacidad: sus potenciales, aspiraciones e, incluso, sus derechos. Así, se reporta un cambio temporal en relación con las metas o el proyecto de vida que anticipan para sus hijos e hijas. Una docente menciona: “Antes, tenían otras expectativas. Una les preguntaba y decían que esperaban que sus hijos fueran astronautas, médicos, no sé. En cambio, ahora no hay una meta para sus hijos. Ahora contestan: que acabe la escuela” (EEC.7.1:4).

Desde el punto de vista de la docente, estas respuestas resultan muy desmoralizantes. Para apuntalar esta afirmación sobre el cambio de metas y expectativas, ella apela a una evidencia: el ausentismo

que, en ocho entrevistas, se reporta como elevado, pese a las estrategias para abatirlo. Otra evidencia podría ubicarse en el abandono escolar, cuando obedece a la decisión de las familias de retirar a sus hijos o hijas de la escuela (EEC.13.1:6). En ese caso, los centros tratan de disuadir a las familias, especialmente mediante el diálogo. Sin embargo, a decir de los entrevistados, no siempre alcanzan el resultado esperado (EEC.2.1:5).

### *Trayectoria escolar de las familias*

En siete entrevistas identificamos referencias a distintas trayectorias familiares en el acompañamiento escolar de las personas con discapacidad, según que el alumnado provenga de la educación regular hacia el CAM, que sea beneficiario de los servicios de UDEEI en la escuela regular, o bien, que la escolarización se haya desarrollado exclusivamente en la educación especial. Pese a lo anterior, estos entrevistados afirman que tanto en el CAM como en el servicio de UDEEI, el personal docente evidencia mucha empatía con las familias. Atribuyen este rasgo a la formación profesional que los distingue de la educación regular: mayor tolerancia y disposición para platicar y escuchar.

Otro aspecto que favorece la relación escuela-familia consiste en un estilo de ejercer la autoridad, de carácter más horizontal, que sería propio de la educación especial, por el cual ningún espacio jerárquico está cerrado a las familias (EEC.5.1:5). Probablemente esto ocurre porque, con frecuencia, las zonas de supervisión ocupan un espacio físico dentro de algún CAM, lo cual favorece un mayor contacto con las autoridades (EEC.11.1:14).

En este punto cabe preguntar: ¿cómo interpretan y afrontan los docentes las actitudes cambiantes de las familias que, en ocasiones, generan conflictos y agresividad? Tres de las personas entrevistadas lo asocian con una especie de “empoderamiento” de las familias por parte de las autoridades y de la sociedad en general que, en muchas ocasiones, se expresa en términos de propuestas e intervenciones,

“tanto en el aspecto pedagógico como en las actividades recreativas o para recaudar fondos” (EEC.6.I:7).

No obstante, el problema no parece ubicarse en la participación ni en las propuestas, sino en los conflictos que surgen cuando la opinión o el punto de vista de la familia no es satisfecho: “cuando no se hace lo que el padre quiere” (EEC.I.I.I:8). Así, en las entrevistas, la noción de empoderamiento está asociada con lo que un entrevistado denomina “el dogma de la educación especial”, el cual consiste en “dar siempre la razón a las familias” (CCE.5.I:5).

Otro de los factores para explicar el cuestionamiento de la autoridad parece ubicarse en la posición que ocupaba el personal docente en el modelo médico-rehabilitatorio y terapéutico. Así, una entrevistada establece una distinción entre el “antes”, cuando “los padres estaban ahí y se fijaban en la forma de trabajo del maestro” (EEC.7.I:3), y un tiempo presente, ubicado en el “ahora”, cuando “ya no se permite a los padres que estén dentro del aula, a menos que sea algo muy específico” (EEC.7.I:3).

Con base en las reflexiones anteriores se puede señalar que, desde la perspectiva docente, en el modelo rehabilitatorio la familia ocupaba la posición de asistente o auxiliar del trabajo, se compartían responsabilidades, por lo que fue “un tiempo de mucha unión” (EEC.I.I.I:3). Así, en el “antes”, el vínculo escuela-familia estaba claro, cada quien desempeñaba un papel específico desde el cual se relacionaban. Con el cambio de modelo, esta vinculación se perdió, lo que implica el esfuerzo de replantear el vínculo desde posiciones y con atribuciones de significados que, por lo que se desprende de las entrevistas, están en proceso de construcción.

Otra situación problemática que señalan siete entrevistados es la denuncia por violencia, la cual puede incluir desde malos tratos hasta hostigamiento sexual. Ante la denuncia, el protocolo establece que la persona sea separada de sus funciones de forma inmediata. Sin embargo, “los procesos de investigación son prolongados, y aunque se demuestre la ausencia de responsabilidad, la reputación de la persona queda definitivamente dañada y ya no volverá a tener trato directo con el alumnado” (EEC.3.I:II).

Esta situación plantea un dilema para las personas entrevistadas porque, si bien externalan el temor, la inseguridad y la vulnerabilidad de la posición en la que se encuentran, también reconocen la vulnerabilidad de los estudiantes con discapacidad y, por ende, “la necesidad de resguardarlos, de protegerlos y de garantizar la credibilidad de sus dichos” (EEC.3.I:11).

### *La cultura de la inclusión*

De los 14 docentes entrevistados, tres relacionan la educación inclusiva con el derecho a la educación, desde una perspectiva de derechos humanos. Sin embargo, manifiestan que el ejercicio pleno de este derecho requiere un cambio social y cultural profundo. En este sentido, plantean que la inclusión educativa va más allá del diseño de estrategias o dispositivos de aprendizaje. Tampoco aluden a un espacio curricular donde se aborda como un tema al que se le dedica un tiempo preestablecido dentro del horario escolar: “la hora de la inclusión, las actividades de inclusión” (EEC.5.I:6). Por eso, es necesario modificar la perspectiva: “el modelo de inclusión alude a BAP, no está diseñado para atender a la discapacidad, exclusivamente desde un enfoque pedagógico ni como único grupo que afronta el riesgo de la exclusión” (EEC.11.I.10).

Aún así, esta tarea no basta. Se requiere adoptar un enfoque sistémico que permita ubicar las barreras en el contexto y, a la par, trabajar en favor de una cultura de la inclusión. Al respecto, un entrevistado señala: “La normativa vigente representa un avance importante. Pero no es suficiente porque en aras de la generalización, se corre el riesgo de mantener una visión que impide captar la diversidad dentro del campo de la discapacidad” (EEC.5.I:7).

Aunado a lo anterior, el tipo de discapacidad y su modalidad de ocurrencia requieren que: “el reconocimiento de derechos sea diferenciado. Un ejemplo de ello es la normativa para garantizar los derechos de las personas ciegas o sordas” (EEC.5.I.8).

## CONSIDERACIONES FINALES

En este apartado final, deseamos centrar la reflexión en las concepciones de los docentes sobre la inclusión educativa. Al respecto, la adhesión ante los cambios que externan algunos entrevistados no está exenta de ciertas confusiones y traslapes entre modelos de atención a las personas con discapacidad, ni tampoco de escepticismo. En efecto, los modelos de integración e inclusión se han sucedido en periodos de 10 años, frente a una concepción de larga data que, tan sólo por esa razón, permite suponer que contaba con fuerte arraigo y aceptación no sólo entre maestros de educación básica. El paso del enfoque médico de la discapacidad a una perspectiva centrada en los derechos humanos no se ha consolidado, lo cual puede ayudar a comprender los dilemas y problemas que afronta la inclusión, más allá de la propuesta teórica, en el hacer cotidiano de las escuelas.

En este sentido, la inclusión de estudiantes con distintas condiciones de discapacidad en los salones de clase de los CAM conlleva una sobrexigencia para los profesores desde el punto de vista de la formación profesional y la práctica cotidiana. En primer lugar, porque los egresados de la Escuela Normal de Especialización se formaron en áreas específicas, por ejemplo, discapacidad visual, de audición y lenguaje, intelectual, etcétera. Pero la coexistencia de diversas discapacidades en cada grupo les demanda una capacitación permanente que no siempre reciben por parte del Estado. En segundo lugar, los enfrenta a un dilema ético: enseñar las habilidades básicas para la vida o desarrollar los contenidos curriculares, aunque resulten poco accesibles o significativos para la mayoría del estudiantado que asiste a dichos centros.

Pese a lo anterior, las entrevistas permiten vislumbrar un proceso de resignificación de la inclusión que conlleva varios aspectos: el nexo entre diversidad e inclusión; la pertinencia y adecuación de los ajustes y las adaptaciones del currículum único; las relaciones frágiles y cambiantes entre la escuela y la familia, donde el replanteamiento de estos vínculos pone en cuestión la noción de autoridad y su ejercicio, tanto por parte del profesorado como de las familias; así como la necesidad de acompañamiento a la escuela y desde la

escuela para revisar las expectativas familiares. Todo esto supone una ventana de oportunidad que puede contribuir a un diálogo fructífero entre los agentes educativos.

Sin embargo, la falta de claridad en la diferenciación entre los modelos, la dificultad para identificar las BAP más allá del trabajo áulico, y para descubrirlas en la propia práctica, representa un área de oportunidad que requiere mayor trabajo de concientización. Aunado a lo anterior, no resulta claro el papel del especialista en relación con la perspectiva holística que implica este nuevo enfoque y que demanda cambios, no sólo en las relaciones entre especialistas y docentes frente a grupo, sino en la percepción del propio rol para identificar las BAP. ¿Qué puede aportar cada agente educativo en este sentido y de qué manera se concretará la articulación interinstitucional que demanda el nuevo modelo?

De manera acuciante, el modelo social exige a la escuela una mirada más allá de sus propios muros, pero también demanda que todos los agentes involucrados en la educación —no sólo los maestros— acepten el desafío de ir más allá de las fronteras de la institución educativa. Las reflexiones de los entrevistados muestran que la atención de las personas con discapacidad dista mucho de cumplir las condiciones de asequibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad que aseguran el derecho a la educación. Desde ese punto de vista, cabe preguntarse: ¿dónde están las otras instituciones que atenderían necesidades asociadas con las condiciones particulares del alumnado? ¿De qué manera otras instituciones del Estado responden a los requerimientos de las familias cuando éstas exceden las posibilidades de los CAM? Una respuesta a estas interrogantes destaca la premura de una sinergia entre las instituciones del Estado y las asociaciones de la sociedad civil para acompañar y potenciar el trabajo formativo que se realiza en los CAM, a fin de asegurar la igualdad sustantiva en el ejercicio del derecho a la educación de las personas con discapacidad.

## REFERENCIAS

- Álvarez, Felipe (2016), “El impacto de la reforma constitucional de derechos humanos en México”, *Derechos Fundamentales a Debate*, núm. 1, pp. 7-20, <[http://cedhj.org.mx/revista%20DF%20Debate/articulos/revista\\_No1/ARTICULO-1-2016.pdf](http://cedhj.org.mx/revista%20DF%20Debate/articulos/revista_No1/ARTICULO-1-2016.pdf)>, consultado el 16 de abril, 2020.
- Booth, Tony y Mel Ainscow (2002), *Index for inclusion. Developing learning and participation in schools*, Bristol, CSIE.
- CNDH (2007), “México firma la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y Protocolo Facultativo”, <[http://www.cndh.org.mx/sites/all/doc/Cart\\_news/carta169.pdf](http://www.cndh.org.mx/sites/all/doc/Cart_news/carta169.pdf)>, consultado el 6 de octubre, 2019 [comunicado de prensa].
- Gómez, Erick y Dídimo Castillo (2016), “Sociología de la discapacidad”, *Tla-Melaua. Revista de Ciencias Sociales*, núm. 40, pp.176-194.
- Latapí, Pablo (2009), “El derecho a la educación. Su alcance, exigibilidad y relevancia para la política educativa”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 14, núm. 40, pp. 255-287, <<http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v14/n040/pdf/40012.pdf>>, consultado el 7 de mayo, 2020.
- DOF (2019), “Ley General de Educación”, 30 de septiembre, <[http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE\\_300919.pdf](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE_300919.pdf)> consultado el 29 de marzo, 2020.
- Olivier, Mike (1998), “¿Una sociología de la discapacidad o una sociología discapacitada?”, en Len Barton (coord.), *Discapacidad y sociedad*, Madrid, Morata, pp. 34-58.
- ONU (2016), Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo Facultativo, México, CNDH <<https://www.cndh.org.mx/sites/default/files/documentos/2019-05/Discapacidad-Protocolo-Facultativo%5B1%5D.pdf>>, consultado el 28 de mayo, 2020.
- ONU (2006), Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y Protocolo Facultativo, Ginebra, <<https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>>, consultado el 6 de junio, 2018.

- ONU (1948), Declaración Universal de los Derechos Humanos, París, <<https://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/>>, consultado el 9 de mayo, 2018.
- Ruiz, María (2012), “El derecho a la educación y la construcción de indicadores educativos con la participación de las escuelas”, *Sinéctica*, núm. 43, pp. 1-19, <<http://www.scielo.org.mx/pdf/sine/n43/n43a6.pdf>>, consultado el 16 de marzo, 2020.
- Segob (2015), *Bases conceptuales para la implementación de la reforma constitucional de derechos humanos en la administración pública federal*, México, <<http://www.sct.gob.mx/normatecaNew/wp-content/uploads/2015/07/BCIRCDHA PF.pdf>>, consultado el 3 de mayo, 2020.
- SEP (2010), *Memoria y actualidad en la educación especial en México. Una visión histórica de sus modelos de atención*, México, <<https://docplayer.es/10191006-Memorias-y-actualidad-en-la-educacion-especial-de-mexico-una-vision-historica-de-sus-modelos-de-atencion.html>>, consultado el 5 de mayo, 2020.
- Scioscioli, Sebastián (2014), “El derecho a la educación como derecho fundamental y sus alcances en el derecho internacional de los derechos humanos”, *Journal of Supranational Policies of Education*, núm. 2, pp. 6-24, <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5140025>>, consultado el 4 de marzo, 2020.
- UNESCO (2004), *Temario abierto sobre educación inclusiva. Materiales de apoyo para responsables de políticas educativas*, Santiago de Chile, <[https://sid.usal.es/idocs/F8/FDO23200/temario\\_abierto\\_educacion\\_inclusiva.pdf](https://sid.usal.es/idocs/F8/FDO23200/temario_abierto_educacion_inclusiva.pdf)>, consultado el 17 de marzo, 2020.
- UNESCO (2000), *Foro Mundial sobre la Educación, Dakar, Senegal, 26-28 de abril de 2000: informe final*, <[https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121117\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121117_spa)>, consultado el 28 de mayo, 2020.
- UNESCO (1990), Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje, Jomtien, <<https://www.oei.es/historico/efa2000jomtien.htm>>, consultado el 12 de abril, 2019.
- UNESCO (1960), Convención Relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza, París, <<http://portal.unesco>.

org/es/ev.php-URL\_ID=12949&URL\_DO=DO\_TOPIC&URL\_SECTION=201.html>, consultado el 6 de febrero, 2020.

UNICEF (1989), Convención sobre los Derechos del Niño, París, <[https://www.unicef.org/convencion\\_2.pdf](https://www.unicef.org/convencion_2.pdf)>, consultado el 22 de agosto, 2019.

Warnock, Mary (1987), “Encuentro sobre necesidades de educación especial”, *Revista de Educación*, núm. extraordinario, pp. 45-73, <<http://www.luiscarro.es/inclusion/docs/warnock.htm>>, consultado el 19 de abril, 2020.

*Johan Cristian Cruz-Cruz*

## INTRODUCCIÓN

La atención a la sordera es un asunto complejo debido a los intereses de las instancias involucradas en este tema, que van desde los padres de familia, las políticas de salud pública, la formación de recursos humanos especializados, hasta la inversión económica que los Estados deben hacer para erradicar o disminuir los casos de discapacidad auditiva. Desde el enfoque de la discapacidad, los casos de sordera se clasifican de acuerdo con la etapa de la vida en que se perdió la audición; si esto ocurrió entre los 5 y 10 años, estaríamos hablando de una sordera poslingüística, debido a que pudo tener contacto con la lengua oral y aprenderla, además de que podría perfeccionarla con terapias de lenguaje (Álvarez, 2016; Wilson, 2002).

En el caso de los neonatos que adquirieron la sordera en el vientre materno, al momento del parto, por la acción de medicamentos ototóxicos, consumo de drogas o inseguridad alimenticia de la madre, entre otras causas, hablamos de sordos prelingüísticos (Rodríguez *et al.*, 2007; Castillo, Monroy y Hernández, 2019). Si bien la pérdida de la audición en raros casos es completa, el hecho de no recibir un *input* lingüístico adecuado agrava las condiciones de adquisición de la lengua, ya sea en su expresión oral o mediante lengua de señas. Ponemos énfasis en esta situación debido a que la mayoría de los bebés sordos nacen en el seno de familias oyentes, hecho que tiene efectos positivos y negativos, tanto para su salud como para

sus habilidades comunicativas (Plaza-Pust, 2014). Una situación distinta es la de aquellos menores que reciben prótesis y son sometidos a terapias de lenguaje, las cuales pueden extenderse por años sin dar los resultados esperados. Los padres de familia también pueden optar por el uso del implante coclear, sin tener la certeza de que sea benéfico para el individuo y, muchas veces, sin estar conscientes de la carga económica y emocional ante el posible fracaso de estos dispositivos (Eisenberg, 2019).

Otro escenario es el de las personas sordas u oyentes que crecen en el seno de linajes sordos, las cuales desarrollan un bilingüismo de manera natural (Holt, 2019). De esta forma, no es lo mismo “adquirir” que “aprender” una lengua. Lo anterior sale a colación debido a que una buena cantidad de niños sordos tiene padres oyentes que insisten en oralizarlos, lo que los priva de adquirir la lengua de señas como primera lengua y, al mismo tiempo, obstaculiza el aprendizaje de una segunda; estos individuos serán incompetentes lingüísticos en el mediano plazo (Rodríguez y Suárez, 2006; Spencer y Harris, 2006; Walker y Tomblin, 2014).

Cuando los niños tienen la edad adecuada para ingresar a una escuela regular, algunos no cuentan con la competencia lingüística en español o en lengua de señas. Las familias, por su parte, están dispuestas a hacer lo necesario para que sus hijos se comuniquen con el código lingüístico de la mayoría. Mientras este drama es superado, pasa la etapa fundamental para recibir el *input* lingüístico, que podría ayudarlos a adquirir la primera lengua. Sin este proceso en los primeros años de vida, es muy probable que el desarrollo de la lengua sea muy complicado (Cruz-Alderete, 2009; Mitchiner, 2015).

De este modo, la educación del sordo está articulada con condiciones de tipo institucional, es decir, con la disponibilidad de recursos humanos y pedagógicos en las escuelas; de tipo estructural, esto es, con las barreras y los facilitadores que intervienen en el desarrollo del bilingüismo en español y lengua de señas; y de tipo individual, que incluye tanto el conocimiento y la disponibilidad de los actores educativos para valorar positivamente la diversidad como la actitud y las habilidades de los propios estudiantes sordos (Mayer y Akamatsu, 1999). El objetivo del presente capítulo es analizar el derecho

a la educación para el sordo en lengua de señas, bajo la óptica del derecho internacional de los derechos humanos y el marco jurídico mexicano. Por otro lado, también abordamos las barreras y los facilitadores que intervienen en el acceso, la permanencia y el egreso de los estudiantes sordos en el nivel terciario. Cerramos con algunas consideraciones sobre ciertas cuestiones pendientes en la educación para los sordos.

## MARCO JURÍDICO PARA LA INCLUSIÓN DEL SORDO

El marco jurídico que sustenta la educación para el sordo, así como la formación de recursos humanos especializados para la atención de este sector de la población, es un tema que no siempre se ha documentado a profundidad. Ante esta situación, es importante analizar las convenciones, los pactos y los tratados internacionales que sustentan el derecho internacional, los cuales, a su vez, nos permiten dilucidar por qué los sordos se consideran personas con discapacidad y su atención educativa como un asunto de la educación especial.

El documento rector del sistema jurídico internacional es la Carta de las Naciones Unidas (ONU, 1945), cuyo principal objetivo es asegurar condiciones de justicia, paz y libertad entre las naciones, mediante el reconocimiento de que los Estados parte deben asegurar la dignidad inherente de las personas, poniendo especial énfasis en que los derechos son inalienables. En este sentido, el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (PIDCP) (ONU, 1966a), con base en las nociones de justicia, paz y libertad entre los Estados miembro, así como en la libre determinación de los pueblos, establece en su artículo 27 que, bajo ninguna circunstancia, los Estados parte podrán negar a las minorías étnicas, religiosas o lingüísticas los derechos a los que son acreedores, ni la posibilidad de tener su propia vida cultural, emplear su propio idioma y practicar su propia religión. Por su parte, el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (PIDESC) (ONU, 1966b) reconoce el derecho a la educación, la cual debe ser universal y gratuita en la enseñanza

primaria, generalizada en la educación secundaria y accesible en el nivel superior.

Los documentos referidos hasta este momento no hablan de manera clara sobre las políticas lingüísticas y los sujetos jurídicos a los que están destinados, salvo el PIDCP (ONU, 1966a) que, de manera temprana, reconoce la diversidad lingüística y la necesidad de preservar los grupos lingüísticos minoritarios; aunque esto se encuentra referido fundamentalmente a las minorías indígenas o religiosas cuyo medio principal de comunicación es oral.

Dentro del conjunto de documentos en los cuales se funda el derecho internacional de los derechos humanos, el PIDCP (ONU, 1966a) tiene un peso importante debido a que el artículo 27 fue un referente para redactar la Declaración sobre los Derechos de las Personas Pertenecientes a Minorías Nacionales o Étnicas, Religiosas y Lingüísticas (ONU, 1992). Esta última presenta la misma atenuante que los documentos mencionados con antelación; es decir, centra su atención en la preservación de la oralidad, sobre todo de aquellas lenguas minoritarias en franco proceso de diglosia o de extinción. No obstante, sienta un precedente importante debido a que exige a los Estados miembro la implementación de las medidas para la protección de las minorías.

Los Estados adoptarán medidas para crear condiciones favorables a fin de que las personas pertenecientes a minorías puedan expresar sus características y desarrollar su cultura, idioma, religión, tradiciones y costumbres, salvo en los casos en que determinadas prácticas violen la legislación nacional y sean contrarias a las normas internacionales.

Los Estados deberán adoptar medidas apropiadas de modo que, siempre que sea posible, las personas pertenecientes a minorías puedan tener oportunidades adecuadas de aprender su idioma materno o de recibir instrucción en su idioma materno.

Los Estados deberán adoptar, cuando sea apropiado, medidas en la esfera de la educación, a fin de promover el conocimiento de la historia, las tradiciones, el idioma y la cultura de las minorías que existen en su territorio (ONU, 1992: 25-29).

Es pertinente señalar que ni la declaración (ONU, 1992) ni el PIDCP (ONU, 1966a) definen de manera clara la noción de pueblo y tampoco la de minoría lingüística, pero ambas tienden a ser asociadas a minorías étnicas o religiosas, sin mencionar directa o indirectamente la lengua de señas. No obstante, recordemos que, desde mediados del siglo xx y hasta la publicación de la mencionada declaración, de manera paralela se gestaban movimientos sociales de gran envergadura como el feminismo, el de las personas con discapacidad y el de los sordos, entre otros. En este contexto, el movimiento estudiantil de la Universidad de Gallaudet, en 1988, fue determinante para la emancipación de los estudiantes sordos. Bajo el lema *Deaf President Now!*, los alumnos exigían la designación de un rector sordo, hecho que representó un cambio a nivel estructural y simbólico, ya que en ese momento alrededor de 75 por ciento del personal —docentes, administrativos y directivos, incluida la persona encargada de la rectoría— eran oyentes. Esta situación se revirtió paulatinamente en el cambio del siglo xx al xxi (Armstrong y Cairnduff, 2012).

Tales acontecimientos impulsaron el movimiento de los sordos y también el reconocimiento de la lengua de señas como una lengua propiamente dicha. En el ámbito legal, lo anterior tuvo dos vertientes. Por una parte, se encuentran las lenguas de señas que fueron reconocidas mediante leyes, ya sean reglamentarias o complementarias; en el primer caso se destacó Irán, que dio el reconocimiento en 1928, mientras que en el segundo estuvieron Suecia, en 1981, Zimbabue, en 1987, y Canadá, en 1988. Por otra parte, estuvieron las lenguas de señas cuyo reconocimiento fue a escala constitucional; en esta categoría encontramos una menor cantidad de países, como Finlandia (1995), Uganda (1995), Sudáfrica (1996) y Portugal (1997), entre otros. Lo que debemos destacar es que esto último logró sentar un precedente para impulsar la reforma constitucional en otros países, lo que permitió reconocer al sordo como persona jurídica sin discapacidad (FMS, 2006).

Hasta ahora, hemos comentado una serie de documentos que permiten entender la dinámica de la diversidad lingüística en algunos instrumentos internacionales, en los que, como hemos dicho, ésta viene emparejada con la diversidad étnica, poniendo particular

énfasis en el patrimonio de los pueblos originarios y vinculando la lengua con la noción de territorio, como parte del derecho a la libre determinación de los pueblos. En esta misma lógica se encuentra la Constitución de los Estados Unidos Mexicanos, que en su artículo 2 establece:

El reconocimiento de los pueblos y comunidades indígenas se hará en las constituciones y leyes de las entidades federativas, las que deberán tomar en cuenta, además de los principios generales establecidos en los párrafos anteriores de este artículo, criterios etnolingüísticos y de asentamiento físico (DOF, 2020: 2).

En este mismo artículo, en la fracción II, inciso b, se plantea que el derecho a la educación de los pueblos indígenas deberá garantizarse mediante un modelo bilingüe e intercultural, su alfabetización, la conclusión de la educación básica, el ingreso a la media superior y superior, así como la capacitación productiva. Asimismo, compromete al Estado mexicano a implementar, en colaboración con las comunidades indígenas, programas que reconozcan la herencia cultural de estos pueblos y a promover el conocimiento y respeto de las diversas culturas que forman parte de la nación (DOF, 2020).

Sin embargo, el derecho a la educación de la comunidad de sordos no tiene este rango constitucional, sino que su regulación se hace por medio de las leyes reglamentarias para el artículo 3, en este caso, la Ley General de Educación, la cual, en su artículo 7, fracción II, inciso d, determina que para aquellas personas que no puedan acceder a los esquemas de educación regular, se ofrecerá educación especial en todos los niveles educativos, bajo los principios de equidad e inclusión (DOF, 2019).

[Se] establecerá la educación especial disponible para todos los tipos, niveles, modalidades y opciones educativas, la cual se proporcionará en condiciones necesarias, a partir de la decisión y previa valoración por parte de los educandos, madres y padres de familia o tutores, personal docente y, en su caso, por una condición de salud (DOF, 2019: 2).

Llama la atención que la ley señale que se brindará educación especial en todos los niveles educativos, cuando en realidad, en nuestro país, ésta no abarca la educación media superior ni la superior. Para entender las implicaciones de esto, es necesario regresar a los tratados internacionales, con la finalidad de establecer un punto de referencia sobre la educación para el sordo.

La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) (ONU, 2016) le otorga una gran relevancia a la utilización de la lengua de señas, como medio principal de comunicación entre los sordos. Igualmente, en su artículo 21, destaca la importancia de la libertad de expresión y el acceso a la información para las personas con discapacidad, lo cual, en el caso de los sordos, implicaría que la información estuviera disponible en su lengua. No obstante, el artículo en cuestión únicamente alude a la importancia de la utilización de la lengua de señas como un medio para facilitar el acceso a la información y no como primera lengua. Entre las medidas consideradas están:

- a) Facilitar a las personas con discapacidad información dirigida al público en general, de manera oportuna y sin costo adicional, en formato accesible y con las tecnologías adecuadas a los diferentes tipos de discapacidad;
- b) Aceptar y facilitar la utilización de la lengua de señas, el Braille, los modos, medios, y formatos aumentativos y alternativos de comunicación y todos los demás modos, medios y formatos de comunicación accesibles que elijan las personas con discapacidad en sus relaciones oficiales;
- c) Alentar a las entidades privadas que presten servicios al público en general, incluso mediante internet, a que proporcionen información y servicios en formatos que las personas con discapacidad puedan utilizar y a los que tengan acceso;
- d) Alentar a los medios de comunicación, incluidos los que suministran información a través de internet, a que hagan que sus servicios sean accesibles para las personas con discapacidad;
- e) Reconocer y promover la utilización de lenguas de señas (ONU, 2016: 27).

Se puede apreciar, entonces, una cierta contradicción en las disposiciones de la CDPD, ya que por un lado exige garantizar los derechos humanos de todas las personas con discapacidad, en igualdad de condiciones, pero, por otro, le otorga un reconocimiento parcial a la lengua de señas como primera lengua de los sordos.

Con respecto a la educación, en el artículo 24, fracción 1, la CDPD menciona que los Estados parte deberán hacer efectivo el derecho a la educación, con base en la igualdad de oportunidades y sin ningún tipo de discriminación, además “asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles, así como la enseñanza a lo largo de la vida” (ONU, 2016: 29). Para el caso de los sordos, se propone:

- b) Facilitar el aprendizaje de la lengua de señas y la promoción de la identidad lingüística de las personas sordas;
- c) Asegurar que la educación de las personas, y en particular los niños y las niñas ciegos, sordos o sordociegos se imparta en los lenguajes y los medios de comunicación más apropiados para cada persona y en entornos que permitan alcanzar su máximo desarrollo académico y social (ONU, 2016: 31).

Los artículos 24, sobre educación, y el 30, sobre la participación en la vida cultural, las actividades recreativas, el deporte y el esparcimiento son los únicos en donde se alude explícitamente a la identidad lingüística de los sordos.

Asimismo, la fracción 4, del artículo 24, puntualiza que los Estados deben adoptar las medidas necesarias para capacitar a los profesores en el manejo profesional de la lengua de señas, pero, por la forma en que está redactado, no hay un referente claro sobre los niveles educativos a los que se está refiriendo; es decir, si sólo abarca la educación primaria y secundaria, que son los niveles que establece como obligatorios, o si está incluyendo también la media superior y la superior.

Lo mismo ocurre con el artículo 25, sobre la habilitación y la rehabilitación. Aquí se establece que los Estados parte realizarán las acciones necesarias para que las personas con discapacidad “puedan

lograr y mantener la máxima independencia, capacidad física, mental, social y vocacional, y la inclusión y participación plena en todos los aspectos de la vida” (ONU, 2016: 32-33). Pero, a lo largo de sus diferentes fracciones, no considera la habilitación lingüística, a pesar de que, como hemos dicho, muchas personas sordas que crecen en familias de oyentes nunca llegan a ser competentes ni en la lengua de señas, ni en español, lo que limita significativamente sus oportunidades de participar socialmente y de ser independientes.

De este modo, la igualdad y la no discriminación sancionadas en el artículo 5 de la CDPD tienen un vacío importante por resolver, ya que los Estados deben reconocer la igualdad de todas las personas, la cual a su vez se basa en el principio de inclusión y, en caso de que esto no se cumpla, el o los afectados deberían tener a su disposición un sistema legal para su protección. No obstante, si lo aplicamos a la educación, no podemos hablar de igualdad en este derecho cuando las personas sordas aún enfrentan múltiples barreras para ingresar a las instituciones educativas como resultado de la falta de profesores capacitados en la lengua de señas; cuando son prácticamente ignoradas en los salones de clases, tanto por los maestros como por sus compañeros, o cuando no pueden continuar estudiando la universidad porque no se cuenta con un intérprete o del que se dispone desconoce los contenidos del curso y mucho menos es especialista en la disciplina en la que se está formando el alumno.

Si nos remitimos al caso de México, la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad (DOF, 2011) retoma varios de los derechos observados en la CDPD y, en algunos casos, contempla acciones más concretas que la convención. En cuanto a la lengua de señas, establece que es parte de la comunidad de sordos y consiste en:

una serie de signos gestuales articulados con las manos y acompañados de expresiones faciales, mirada intencional y movimiento corporal, dotados de función lingüística, forma parte del patrimonio lingüístico de dicha comunidad y es tan rica y compleja en gramática y vocabulario como cualquier lengua oral (DOF, 2011: 3).

Con todo, aún se observan ciertos rezagos en el derecho a la educación, porque no basta con reconocer la lengua de señas, sino que es necesario construir un sistema verdaderamente inclusivo, en el que los profesores e intérpretes de lengua de señas también conozcan el valor cultural que ésta encierra.

La deuda con las personas sordas se observa desde las propias instancias gubernamentales. Un ejemplo es el criterio jurisprudencial (tesis aislada) adoptado por la Suprema Corte de Justicia de la Nación (SCJN, 2014), en donde se utilizan conceptos que otrora y ahora son peyorativos, tal es el caso de “sordomudo” y “lenguaje de señas mexicano”, que, además, ponen de manifiesto el papel del intérprete ante los procesos de impartición de justicia.

Inimputable permanente (sordomudo). El derecho fundamental de defensa adecuada, queda satisfecho cuando éste, en su declaración preparatoria, es asistido por profesionista en derecho e intérprete de lenguaje de señas mexicano aun cuando no haya entendido los alcances de esa diligencia (SCJN, 2014: 2447).

De esta forma, observamos que las leyes no siempre juegan a favor de quien debe verse beneficiado como un sujeto jurídico. En este caso en particular, es alarmante que los magistrados de la SCJN desconozcan la naturaleza y el alcance del lenguaje inclusivo, sobre todo porque la imputabilidad del sordomudo fue un tema que causó gran controversia en la primera mitad del siglo xx. Sin duda hace falta una mayor sensibilización, pero también un mayor conocimiento de los derechos de la población sorda para evitar errores que se vienen arrastrando desde hace siglos.

## **BARRERAS Y FACILITADORES PARA LA EDUCACIÓN DE LOS SORDOS**

Al momento de hablar de las barreras y facilitadores para la formación de los sordos en el nivel superior, queremos enfocarnos no sólo en el alumnado, sino también en los profesores, ya que son estos últimos quienes ponen en marcha los contenidos académicos y mu-

chas veces constituyen el principal vínculo de los estudiantes con la institución.

Una primera barrera se deriva de la limitada competencia de los alumnos sordos en el español escrito. El acceso y la permanencia en la educación terciaria demandan un manejo adecuado del español a nivel de lectoescritura, que incluye el conocimiento de conceptos complejos y un bagaje cultural amplio para poder comprender los contenidos curriculares (Morales, 2014). En esta situación, el estudiante sordo se encuentra en desventaja ya que, con frecuencia, no tiene un dominio adecuado del español, como resultado de las carencias formativas acumuladas en los niveles educativos previos. Lo anterior tiene relación directa con el tipo de institución en donde se formaron: están los que estudiaron en escuelas para sordos y no lograron las competencias y las habilidades requeridas para el nivel superior, y aquellos que estudiaron en escuelas regulares, pero que no tuvieron ningún tipo de apoyo o ajuste, o la presencia de algún intérprete en lengua de señas. En cualquiera de los dos casos, se produce un rezago importante en su formación académica (Skliar, 1998; Sánchez, 1990; McIlroy y Storebeck, 2011).

La segunda barrera está dada por el profesor que atiende al alumno sordo. En la educación superior, con contadas excepciones, la mayoría de los académicos son oyentes y, por lo tanto, no conocen la lengua de señas, ni los facilitadores que requiere el estudiante en el aula. Esto se traduce en un doble proceso de exclusión, porque el alumno no puede ejercer plenamente su derecho a la educación ni a la información (Klatter-Folmer *et al.*, 2006; Hintermair, Sarimski y Lang, 2017). Pero, además, el sordo tiende a ser discriminado o a enfrentar el rechazo, el aislamiento o la violencia, tanto por parte del profesorado como de sus pares oyentes. Baste señalar que, de acuerdo con la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2011), los niños —y por añadidura los adolescentes y jóvenes— con discapacidad, incluidos los sordos, tienen menores posibilidades de ingresar y permanecer en el sistema educativo.

Adicionalmente, si el profesorado no cuenta con estrategias didácticas para propiciar un entorno áulico inclusivo, el desempeño de los estudiantes sordos tiende a ser más bajo, no sólo a nivel de

adquisición de los contenidos curriculares, sino también de las competencias básicas para la vida, además de los efectos que genera en ellos el aislamiento, hablando en términos comunicativos, los cuales no siempre son considerados por los maestros (Cawthon, 2001; Garberoglio, Gobble y Cawthon, 2012; McDaniel *et al.*, 2019). La situación es más compleja cuando el alumno es monolingüe en lengua de señas, ya que, en el mejor de los casos, puede ser asistido por algún compañero de clase u otras personas, como intérpretes o familiares; no obstante, por lo general, éste suele ser aislado (OMS, 2011; Kanto, Huttunen y Laakso, 2013).

En dicho contexto, el profesor, lejos de constituir un facilitador, puede convertirse en otra barrera para estos alumnos, puesto que, según su sentido común, no es su obligación aprender lengua de señas, sino que es el sordo quien debe tener habilidad para leer los labios, así como mostrar un buen manejo del español oral y escrito, ya que de esta forma estaría al mismo nivel que sus pares oyentes (OMS, 2011).

Un tercer factor que entra en juego es el intérprete en lengua de señas, quien, de igual forma, se puede convertir en una barrera o un facilitador. En los sistemas educativos que tienen procesos de formación y certificación de intérpretes especializados en diferentes campos y niveles educativos, los alumnos sordos tienen mayores posibilidades de éxito académico (Arouxét, Cobeñas y Grimaldi, 2019); sin embargo, muchas instituciones, especialmente de los sistemas educativos no consolidados, carecen de este servicio y los estudiantes y sus familias tienen que asumir los costos del intérprete (McDermind, 2009; Wang y Napier, 2013). Cuando esto no es posible, una consecuencia es que el estudiante recibe información incorrecta, debido a que no sólo es necesaria una competencia adecuada en el manejo de la lengua, sino también la capacitación en un área específica del currículum, hecho que representa un verdadero reto para el intérprete y para las instituciones de educación superior que reciben alumnos sordos en programas escolarizados (Barreto y Artunduaga, 2015).

Como vemos, la educación para el sordo es un tema estrechamente ligado con la formación de profesores. Las prácticas vincu-

ladas con la oralidad y con el surgimiento de un modelo bilingüe bicultural para la educación de este alumnado han obligado a los docentes a desarrollar sus propias estrategias didácticas que les permitan trabajar con ellos. No obstante, es muy difícil valorar el éxito en la educación para el sordo, dado que muchas veces se da por sentado que su inclusión, desde el nivel básico hasta el superior, se soluciona mediante el manejo de las señas en el aula, con la mediación de los intérpretes o de profesores con un conocimiento adecuado, otorgando un mayor peso a la oralidad, independientemente del conocimiento de los alumnos de la lengua de señas.

Esto es, los oyentes vinculados con el tema suelen tomar decisiones por los sordos en el entendido de que con el aprendizaje del español, en cualquiera de sus variantes, y el acceso a una escolarización cada vez mayor, se fortalecerá su formación; sin embargo, no siempre se considera que esto es a costa de su identidad y les da tratamiento de ciudadanos de segunda, debido a la representación profundamente arraigada en el imaginario social de que el sordo es una persona incomunicada que requiere de la protección y la caridad de las instancias gubernamentales (López y Acevedo, 2012; Massone, Simón y Druetta, 2003).

Las barreras en la educación para los sordos no son nuevas, por el contrario, muchas de ellas se remiten a la propia estructura de los sistemas educativos, generalmente dividida en regular y especial, así como a las políticas y los programas implementados para cada uno. En el siguiente apartado abordaremos algunos de los momentos más importantes que han marcado la educación de los sordos en México.

## EL LUGAR DE LOS SORDOS EN EL SISTEMA EDUCATIVO MEXICANO

Sin pretender hacer una arqueología sobre la educación para los sordos y la formación de profesores, podemos decir que, históricamente, la política educativa y lingüística para ellos se ha centrado en la oralidad. Así ocurrió desde el Congreso de Milán de 1880, que ha sido un parteaguas en el tema; allí se argumentó que el aprendizaje de las señas sólo contribuía al aislamiento comunicativo y

social. Hasta antes de esto, el naciente sistema educativo mexicano había impulsado la formación de los sordos con la creación de la Escuela Nacional para Sordomudos (ENSM), en 1867, que tuvo un rol muy importante en la transmisión de la lengua de señas mexicana (LSM) (SEP, 2010). No obstante, después del evento de Milán, muchos países iniciaron la paulatina transición del método mixto, caracterizado por el uso de las señas y el español en sus variantes oral y escrita, a otro que privilegiaba de manera irrestricta el uso de la palabra (Lane, 1999; Sacks, 2004; Oviedo, 2006; Kendom, 2002). En nuestro país, hacia mediados del siglo xx, la ENSM fue cerrada, muy probablemente como resultado de la creciente política oralista.

Posteriormente, se fundaron establecimientos educativos para rehabilitar a los sordos y para formar profesores especializados en el área de audición y lenguaje. Ejemplo de ello fue la creación de la Escuela Normal de Especialización (ENE), en 1943, que respondió a la demanda de proporcionar apoyo a profesores de educación preescolar y primaria (SEP, 2010), aunque después se amplió a la educación inicial y secundaria. Cabe señalar que la ENE, al igual que otras instituciones, no fue ajena a la ideología eugenésica que impregnaba el ambiente educativo y social de aquel momento. En ese sentido, restringir el uso de las señas a los sordos constituyó otra forma de homogeneizar —pero también de ejercer el poder a través de la discriminación— a un sector lingüístico minoritario en el uso del español (Urías, 2007). Este hecho nos ayuda a comprender los motivos que tuvo el Estado mexicano para abordar la cuestión de la sordera desde la postura dicotómica normalidad-anormalidad; además, desde el punto de vista económico, se consideraba que era mucho más barato educar y formar a los sordos a través de la oralidad que fomentar el uso de la LSM.

El Instituto Mexicano de la Audición y el Lenguaje (IMAL), fundado en 1951, también tuvo una marcada postura oralista, que se mantiene hasta la actualidad. Aquí, se implementó un programa de rehabilitación y formación de profesores para la atención a los menores sordos. Un año después se inauguró el Instituto Nacional de la Comunicación Humana (INCH), que si bien no fue un centro de formación de profesores, en la década de los sesenta absorbió

paulatinamente a la ENSM, sustituyendo las labores educativas por las médicas (INCH, 1973).

En 1970, se creó la Dirección General de Educación Especial (DGEE), lo cual propició una serie de cambios a nivel estructural, con la creación de los Grupos Específicos Integrados para Hipoacúsicos (GEIH); es decir, grupos exclusivos para sordos a nivel básico. Esto abrió más oportunidades para que los profesores para sordos pusieran en práctica los conocimientos adquiridos a lo largo de su formación profesional. No obstante, debido a que no existía un modelo que hubiese mostrado un éxito contundente en este ámbito, se dieron a la tarea de alfabetizar a los alumnos de la manera en la que consideraron más adecuada. Los métodos más comunes fueron la dactilología, la palabra complementada y la comunicación total (Hernández, Pulido y Arias, 2015; Gutiérrez, 1990).

En este sentido, es válido cuestionar la labor que en ese momento se le atribuyó al profesorado, pues a pesar de contar con formación profesional para la atención de los problemas de audición y lenguaje, el modelo médico-rehabilitador continuó siendo la perspectiva dominante en las prácticas académicas, a tal grado de desdeñar la lengua de señas. Esta herencia ideológica se extendió desde la década de los ochenta y hasta la primera parte del siglo XXI, lo que en gran medida permite entender el rezago académico de los sordos y la falta de vocabulario especializado en su lengua. Sin embargo, a decir de sordos que se formaron mediante ese esquema, así como con base en testimonios de profesores (Leigh, 2009; Lino-González *et al.*, 2012; Martínez *et al.*, 2008), la formación que recibían mediante los GEIH era mucho más completa comparada con la que tuvieron posteriormente en los Centros de Atención Múltiple (CAM), los Centros de Atención Múltiple Laboral (CAM-L), las Unidades de Servicio y Apoyo a la Educación Regular (USAER) y las Unidades de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI), debido a que en ellas se atiende a estudiantes sordos, pero también a alumnos con otros tipos de discapacidad, lo cual ha tenido consecuencias negativas en cuanto a la formación de profesores especializados.

Lo anterior también generó una gran proporción de alumnos incompetentes en ambas lenguas y, en gran medida, constituyó un

fracaso para las políticas educativas del sistema de educación especial (Cruz-Alderete, 2011). Los planes y programas de las ENE, de las Normales y de otras instituciones vinculadas con la docencia en educación especial ya no eran congruentes con la realidad de los CAM, CAM-L, USAER y UDEEL, porque no se requerían especialistas en un tipo en particular de discapacidad, sino más bien profesionistas con un conocimiento integral de la discapacidad (Cruz-Aldrete, 2009).

Con el paso del siglo xx al xxi, también llegó un cambio de paradigma educativo, que redefinió por completo los servicios de educación especial, sustituyendo el modelo de integración por el de inclusión (Booth y Ainscow, 2000). Con el tiempo, las políticas inclusivas fueron mudando desde el nivel básico hasta el superior. En el caso de los sordos, hemos hecho hincapié en las deficiencias que presentan en el manejo de la lengua escrita y, en ocasiones, de su propia lengua. Por lo tanto, la formación de profesores para la inclusión de estos alumnos a nivel superior es un tema que, en última instancia, le ha tocado resolver a cada institución; éstas, muchas veces, han respondido creando protocolos para brindar los apoyos y los ajustes necesarios, pero, en otras, simplemente no han logrado apoyar a los estudiantes. A pesar de esto, la lengua continúa representando una barrera, tanto para los alumnos como para los establecimientos educativos, ya que a este nivel se esperaría que las personas sordas pudieran leer y escribir adecuadamente, aunque son pocas las que alcanzan estas competencias (Herrera *et al.*, 2007).

El problema va más allá de la forma en que los sordos son incorporados a los sistemas de educación oral o bilingüe, sino que abarca las concepciones y representaciones sobre la lengua de señas. El bilingüismo de los sordos sigue siendo un tema que genera diversas polémicas, entre las que se destaca la asimilación de la lengua oral y escrita como un problema ideológico que contribuye a la aculturización del sordo; por ello, la lengua de señas sigue teniendo registros bajos en sus usuarios debido a que ha sido relegada a entornos informales (Nario-Redmond, Noel y Fern, 2012; Ong, 1987).

Finalmente, el derecho a la educación para el sordo y, particularmente, su acceso al nivel superior es un proceso que presenta mayores barreras que facilitadores. Lo anterior queda constatado ante la

falta de dominio de la lengua de su comunidad, pero también de la lengua de la mayoría en la que se encuentra inmerso. Mucho se ha cuestionado sobre la pertinencia del modelo bilingüe o de aprendizaje del español, pero independientemente del modelo, la presencia de profesores oyentes frente a un grupo de sordos, incluso apoyados por un intérprete en lengua de señas, genera diversas dudas sobre los aprendizajes que logran adquirir estos alumnos. La falta de seguimiento tanto al trabajo del profesor como del intérprete, para saber el tipo de información que están recibiendo los estudiantes y su calidad, hace que estos escenarios sean muy comunes en todos los niveles educativos. Sin duda, todavía quedan muchos retos por afrontar y muchas barreras por superar para lograr que los sordos hagan valer su derecho a la educación en un ambiente inclusivo y con un importante sentido de justicia social.

## COMENTARIOS FINALES

La educación para los sordos, así como su acceso a la educación superior, es un tema que ha cobrado cierta importancia en la discusión académica, sobre todo en el contexto del enfoque de la inclusión educativa; no obstante, consideramos que aún hay varios asuntos pendientes. En este sentido, al analizar este problema desde la perspectiva del derecho internacional, el referente más importante lo encontramos en la CDPD, en donde, como ya dijimos, existe un reconocimiento parcial a la identidad lingüística y cultural de los sordos, que dista de la forma en que estas cuestiones han sido tratadas para el caso de otros grupos sociales, como los pueblos indígenas, en donde ha habido una lucha por la autodeterminación y la salvaguarda de su patrimonio cultural y lingüístico.

En cierta forma, el movimiento de los sordos —o incluso tal vez habría que hablar de los “movimientos”— ha tomado varios elementos de los pueblos indígenas para incorporarlos a su causa y exigir tres derechos fundamentales a los Estados, a saber: el reconocimiento de la lengua de señas como una lengua propiamente dicha; el aprendizaje mediante su uso en todos los niveles educativos, y la

posibilidad de acceder a los servicios públicos, médicos, jurídicos, psicológicos y otros, en su lengua. Estas tres prerrogativas son fundamentales para romper la brecha entre sordos y oyentes, y también sería un importante impulso para que los primeros ampliaran sus oportunidades educativas y laborales, lo que, en turno, redundaría en su derecho al trabajo y a una vida digna.

El marco legal mexicano para la atención al sordo retoma diversos elementos de la CDPD; sin embargo, existen diversos problemas para que éste pueda acceder a todo el sistema educativo en la lengua de señas, como resultado de la poca estandarización de la propia lengua y la creación de neologismos derivados de las disciplinas. Por esta razón, a lo largo de este capítulo hemos insistido en la importancia de fortalecer el uso de la lengua de señas y de contar con intérpretes certificados. Éste sería un paso tanto para el ejercicio pleno de su derecho a la educación como para el logro de la armonía entre el español y la lengua de señas.

Si bien actualmente existen distintas normativas nacionales e internacionales que podrían beneficiar a la población sorda, en la práctica este sector continúa siendo vulnerado, excluido y discriminado en sus derechos, como por ejemplo, el de educación. En nuestro país, muchos no ingresan a la educación básica, la abandonan o se mantienen, pero tienen carencias en su formación. Por supuesto, esto es más complejo en la educación superior, en donde las barreras tienden a multiplicarse.

En cuanto a la formación de docentes, las leyes también garantizan la formación y actualización, tanto de profesores sordos como oyentes; no obstante, aquí también hay diversas barreras, por ejemplo, las actitudes poco favorables del profesorado a los alumnos sordos dentro del aula, la falta de intérpretes y, cuando los hay, la carencia de instancias para su certificación y especialización. Es así como el derecho a la educación para los sordos aparece como una carta de buenas intenciones, ante la difícil realidad que viven día a día en las instituciones educativas.

## REFERENCIAS

- Armstrong, Derrick y Annette Cairnduff (2012), "Inclusion in higher education: issues in university-school partnership", *International Journal of Inclusive Education*, vol. 16, núm. 9, pp. 917-928.
- Álvarez, Alberto (2016), *Educación la voz y el oído*, Badalona, Paidotribo.
- Arouxét, María, Pilar Cobeñas y Verónica Grimaldi (2019), "Aportes para pensar la inclusión de alumnos sordos en aulas de matemática de la educación superior", *Revista de Educación Matemática*, vol. 34, núm. 1, pp. 31-52.
- Barreto, Alex y Santiago Artunduaga (2015), "Depictions y minificación: una reflexión sobre la traducción del microrelato como didáctica para la formación de intérpretes de lengua de señas en Colombia", *Cuadernos de Tradução*, vol. 35, núm. 2, pp. 427-457.
- Booth, Tony y Mel Ainscow (2000), *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*, Bristol, UNESCO.
- Castillo, Ángela, Rebeca Monroy y Víctor Hernández (2019), "Association between food insecurity and perinatal risk factors with hearing problems in preterm birth", *Revista Nutrición Hospitalaria*, vol. 36, núm. 2, pp. 267-274.
- Cawthon, Stephanie (2001), "Teaching strategies in inclusive classrooms with deaf students", *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, vol. 6, núm. 3, pp. 212-225.
- Cruz Aldrete, Miroslava (2011), "Abre los ojos, todo está a la vista: el estudio de las lenguas de señas y la educación del sordo", en Gabriela López, Santiago Roger y María Antonieta Reyes (coords.), *Investigación en comunicación humana. Problemas, intervenciones y nuevas tecnologías*, México, UAEM/Juan Pablos, pp. 239-249.
- Cruz Aldrete, Miroslava (2009), "Reflexiones sobre la educación bilingüe intercultural para el sordo en México", *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, vol. 3, núm. 1, pp. 133-145.
- DOF (2020), "Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Texto vigente. Última reforma publicada", 8 de mayo, <[http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1\\_080520.pdf](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1_080520.pdf)>, consultado el 13 de julio, 2020.
- DOF (2019), "Ley General de Educación", 30 de septiembre.

- DOF (2011), “Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad”, 12 de julio.
- Eisenberg, Laurie (2019), “The impact of hearing loss on childhood development and family constellation”, *The Volta Review*, vol. 119, núm. 2, pp. 83-96.
- FMS (2006), “Años en los que han sido reconocidas las lenguas de señas en distintos países”, *Cultura Sorda*, <www.cultura-sorda.org>, consultado el 5 de febrero, 2020 [artículo de boletín en línea].
- Garberoglio, Carrie, Mark Gobble y Sthepanie Cawthon (2012), “A national perspective on teachers’ efficacy beliefs in deaf education”, *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, vol. 17, núm. 3, pp. 367-383.
- Gutiérrez, Francisco (1990), “20 años de lenguaje total”, *Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación*, núm. 36, pp. 42-45.
- Hernández, Cesar, José Pulido y Jorge Arias (2015), “Las tecnologías de la información en el aprendizaje de la lengua de señas”, *Revista de Salud Pública*, vol. 17, núm. 1, pp. 61-73.
- Herrera, Valeria, Aníbal Puente, Jesús Alvarado y Alfredo Ardila (2007), “Códigos de lectura en sordos: La dactilología y otras estrategias visuales y kinestésicas”, *Revista Latinoamericana de Psicología*, vol. 39, núm. 2, pp. 269-286.
- Hintermair, Manfred, Klaus Sarimski y Markus Lang (2017), “Preliminary evidence assessing social-emotional competences in deaf and hard of hearing infants and toddlers using a new parent questionnaire”, *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, vol. 22, núm. 2, pp. 143-154.
- Holt, Rachael (2019), “Family environment contributions to children’s neurocognitive development”, *The Volta Review*, vol. 119, núm. 2, pp. 125-141.
- INCH (1973), “Antecedentes del INCH”, México, documento inédito.
- Kanto, Laura, Kerttu Huttunen y Marja-Lenna Laakso (2013), “Relationship between the linguistic environments and early bilingual language development of hearing children in deaf-parented families”, *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, vol. 18, núm. 2, pp. 242-260.

- Kendom, Adam (2002), “Historical observations on the relationship between research on sign languages and language origin theory”, en David Armstrong, Michael Karchmer y John van Cleve (eds.), *Essays in honor of William Stokoe. The study of signed languages*, Washington D. C., Gallaudet University.
- Klatter-Folmer, Jetske, Roeland van Hout, Esther Kolen y Ludo Verhoeven (2006), “Language development in deaf children’s interactions with deaf and hearing adults: A dutch longitudinal study”, *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, vol. 11, núm. 2, pp. 238-251.
- Lane, Harlan (1999), *The mask of benevolence. Disabling the deaf community*, San Diego, Dawn Sign Press.
- Leigh, Irene (2009), *A lens on deaf identities*, Oxford, Oxford University Press.
- Lino-González, Ana, Idalia Mercado-Hernández, María Castañeda-Maceda y Emilio Arch-Tirado (2012), “La hipoacusia. Educación y atención sanitaria a través de la historia de México”, *Revista Mexicana de Comunicación, Audiología, Otoneurología y Foniatría*, vol. 1, núm. 2, pp. 138-144.
- López, Paulina y Adriana Acevedo (2012), “Introducción. Los ciudadanos inesperados”, en Paulina López y Adriana Acevedo (coords.), *Ciudadanos inesperados. Espacios de formación de la ciudadanía ayer y hoy*, México, El Colegio de México/Cinvestav, pp. 13-36.
- Martínez, María del Carmen, María Pérez, David Padilla, Remedios López-Lira y Francisca Lucas (2008), “Métodos de intervención en discapacidad auditiva”, *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, vol. 3, núm. 1, pp. 219-224.
- Massone, María, Marina Simón y Juan Druetta (2003), *Arquitectura de la escuela de sordos*, Buenos Aires, Librosen Red.
- Mayer, Connie y Tane Akamatsu (1999), “Bilingual-bicultural models of literacy education for deaf students: considering the claims”, *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, vol. 4, núm. 1, pp. 1-8.
- McDaniel, Jena, Carlos Benítez-Barrera, Ana Soares, Andrea Vargas y Stephen Camarata (2019), “Bilingual versus monolingual vocabulary instruction for bilingual children with hearing loss”, *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, vol. 24, núm. 2, pp. 142-160.

- McDermind, Campbell (2009), “Social construction of american sign language-english interpreters”, *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, vol. 14, núm. 1, pp. 105-130.
- McIlroy, Guy y Claudine Storebeck (2011), “Development of deaf identity: an ethnographic study”, *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, vol. 16, núm. 4, pp. 494-511.
- Mitchiner, Julie (2015), “Deaf parents of cochlear-implanted children: beliefs on bimodal bilingualism”, *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, vol. 20, núm. 1, pp. 51-66.
- Morales, Ana María (2014), “La lengua de señas en la vida de los sordos o el derecho de apalabrar su realidad”, en Johan Cruz-Cruz, Margarita Moreno-Bonett, Rosa María Álvarez y Javier Torres (coords.), *La comunidad sorda y sus derechos lingüísticos*, México, UNAM, pp. 83-110.
- Nario-Redmond, Michelle, Jeffrey Noel y Emily Fern (2012), “Redefining disability, re-imagining the self: disability identification predicts self-esteem and strategic responses to stigma”, *Self and Identity*, vol. 12, núm. 5, pp. 468-488.
- OMS (2011), *Informe mundial sobre discapacidad 2011*, Ginebra, OMS/BM.
- Ong, Walter (1987), *Oralidad y escritura. Tecnología de la palabra*, México, FCE.
- ONU (2016), Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, México, CNDH.
- ONU (1992), Declaración sobre los Derechos de las Personas Pertenecientes a Minorías Nacionales o Étnicas, Religiosas y Lingüísticas, Nueva York, <[https://www.ohchr.org/Documents/Issues/Minorities/Booklet\\_Minorities\\_Spanish.pdf](https://www.ohchr.org/Documents/Issues/Minorities/Booklet_Minorities_Spanish.pdf)>, consultado el 24 de junio, 2020.
- ONU (1966a), Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, Nueva York, <<https://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/CCPR.aspx>>, consultado el 28 de junio, 2020.
- ONU (1966b), Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, Nueva York, <<https://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/CCPR.aspx>>, consultado el 28 de junio, 2020.
- ONU (1945), Carta de las Naciones Unidas, San Francisco.
- Oviedo, Alejandro (2006), “El 2do. Congreso Internacional de Maestros de Sordomudos celebrado en Milán, Italia, del 6 al 11 de septiembre

- de 1880”, *Cultura Sorda*, <[www.cultura-sorda.org](http://www.cultura-sorda.org)>, consultado el 20 de mayo, 2019 [artículo de boletín en línea].
- Plaza-Pust, Carolina (2014), “Language development and language interaction in sign bilingual language acquisition”, en Marc Marschark, Gladys Tang y Harry Knoors (eds.), *Bilingualism and bilingual deaf education*, New York, Oxford University Press, pp. 23-54.
- Rodríguez, María del Carmen y María Suárez (2006), “Implantes cocleares. Revisión y propuestas desde la acción educativa”, Víctor Acosta (coord.), *La sordera desde la diversidad cultural y lingüística. Construyendo centros inclusivos en la educación del alumnado con sordera*, Barcelona, Masson, pp. 43-56.
- Rodríguez, Sandra, Odelsa Ancheta, Rosa María Coro, Tania Valdés, Yahima Harvey, Armando Alvaré, Pavel Prado y Valia Rodríguez (2007), “Efecto de un tratamiento ototóxico en la ultraestructura coclear”, *Revista CENIC. Ciencias Biológicas*, vol. 38, núm. 3, pp. 214-219.
- Sacks, Oliver (2004), *Veo una voz: viaje al mundo de los sordos*, Barcelona, Anagrama.
- Sánchez, Carlos (1990), *La increíble y triste historia de la sordera*, Caracas, Centro Profesional para Sordos.
- SCJN (2014), “Tesis I.5o.P.19 P (10a.). Inimputable permanente (sordomudo). El derecho fundamental de defensa adecuada, queda satisfecho cuando éste, en su declaración preparatoria, es asistido por profesionista en derecho e intérprete de lenguaje de señas mexicano aun cuando no haya entendido los alcances de esa diligencia”, *Gaceta del Semanario Judicial de la Federación*, Décima Época, libro 3, t. III, febrero, p. 2447, <[https://www.scjn.gob.mx/sites/default/files/gaceta/documentos/2016-12/3\\_FEB.pdf](https://www.scjn.gob.mx/sites/default/files/gaceta/documentos/2016-12/3_FEB.pdf)>, consultado el 7 de agosto, 2020.
- SEP (2010), *Memorias y actualidad en la educación especial en México*, México.
- Skliar, Carlos (1998), “Bilingüismo y biculturalismo: un análisis sobre las narrativas tradicionales en la educación de los sordos”, *Revista Brasileira de Educação*, núm. 8, pp. 44-57.
- Spencer, Elizabeth y Margaret Harris (2006), “Patterns and effects of language input to deaf infants and toddlers from deaf and hearing mothers”, en Brenda Schick, Marc Marschark y Elizabeth Spencer

- (eds.), *Advances in the sign language development of deaf children*, Nueva York, Oxford University Press, pp. 71-101.
- Urías, Beatriz (2007), *Historias secretas del racismo en México (1920-1950)*, México, Tusquets.
- Walker, Elizabeth y Bruce Tomblin (2014), “The influence of communication mode on language development in children with cochlear implant”, en Marc Marschark, Gladys Tang y Harry Knoors (eds.), *Bilingualism and bilingual deaf education*, Nueva York, Oxford University Press, pp. 134-151.
- Wang, Jihong y Jemina Napier (2013), “Signed language working memory capacity of signed language interpreters and deaf signers”, *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, núm. 18, vol. 2, pp. 271-286.
- Wilson, William (2002), *The clinical handbook of ear, nose, and throat disorders*, Nashville, Parthenon.

*Miroslava Cruz Aldrete*

## INTRODUCCIÓN

Carlos Sánchez es una de las voces más críticas sobre la situación educativa y lingüística de la comunidad sorda en América Latina. Sus textos, por demás provocadores, constituyen un punto de referencia para quienes estamos interesados en la educación de las personas sordas. Su célebre obra *La increíble y triste historia de la sordera* (Sánchez, 1990) resulta una lectura obligada, así como sus varios escritos sobre el modelo bilingüe bicultural y aquéllos enfocados en la interpretación de la lengua de señas (Sánchez, 2011a, 2011b y 2012). En ellos queda de manifiesto la necesidad de una evaluación crítica sobre el modelo educativo adoptado para esta población.

Comparto con dicho investigador la urgencia de atender la formación de los intérpretes de lengua de señas (ILS) por dos razones. En primer lugar, por su protagonismo en el modelo educativo actual, bajo la suposición de que es gracias a su trabajo que el sordo puede acceder en igualdad de condiciones a la educación media superior y superior. Y, en segundo lugar, por la influencia que este personaje tiene en la normalización y transmisión de la lengua de señas (LS).

El tema de la formación y el desempeño del ILS no es algo novedoso, como podemos observar en los diversos estudios hechos por algunos investigadores, quienes además de contar con una rigurosa formación en lingüística, también se han desempeñado como intérpretes (Bao-Fente, 2012; Barreto, 2015; Frigola *et al.*, 2015; Gonzá-

lez-Montesino, 2011; Napier y Lesson, 2017; Quadros, 2004). Sin embargo, en México poco o nada se ha escrito sobre la situación de los intérpretes de lengua de señas mexicana (ILSM), aunque algunas notas periodísticas han retomado la demanda de los estudiantes sordos señantes para que las instituciones escolares (preparatorias o universidades) contraten a ILSM, o discutido sobre su derecho a la información a través de la LS. También, se ha reportado que lamentablemente no hay un número suficiente de ILSM para poder cubrir las demandas de la población sorda.

En este contexto, surgen de manera inmediata las preguntas sobre cómo y dónde se brinda una preparación para poder ser ILS profesionales. La respuesta es que no hay en nuestro país una institución educativa pública que ofrezca la carrera de intérprete de lengua de señas. Los ILSM que hoy están en activo aprendieron la lengua de señas mexicana (LSM) con familiares o amigos sordos. Sólo se atienen a la experiencia que tienen como intérpretes y, en el mejor de los casos, algunos han tomado cursos para perfeccionar su interpretación, pero esto no debiera ser lo excepcional, sino la regularidad.

En el panorama actual de la educación dirigida hacia el alumnado sordo señante, es necesario abrir la discusión sobre una política lingüística y educativa que considere el fortalecimiento de la LSM como lengua materna, así como la formación y la participación del intérprete. La intención de este trabajo es presentar las condiciones del alumnado sordo en cuanto a su competencia lingüística al enfrentarse al medio escolarizado para contextualizar el papel del ILSM en el ámbito educativo, y con ello entender la complejidad a la que se enfrenta el sordo señante al ejercer su derecho a la educación.

Para ello, en el primer apartado se discuten algunos elementos sobre la educación intercultural bilingüe para la población sorda, haciendo énfasis en la ambigüedad en la que se encuentran, ya que, por un lado, son identificados como personas con discapacidad y, por otro, como comunidad lingüística y cultural. En el segundo, se analizan las posibilidades de ofrecer una verdadera educación inclusiva para los sordos, de cara a las dificultades que enfrentan para acceder a los contenidos y participar plenamente en las clases, así como de las limitaciones que tienen para adquirir la LS como prime-

ra lengua. El tercer apartado aborda el papel del intérprete educativo, su participación en el proceso de enseñanza y aprendizaje, y en otras tareas que las instituciones les demandan. Para finalizar, presentamos algunas consideraciones sobre las condiciones y los factores que pueden contribuir a la inclusión educativa de las personas sordas.

## LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE

La educación para la comunidad sorda (CS) no puede desligarse de la adquisición temprana y la enseñanza de la lengua de señas. Si bien éste ha sido un punto central en la discusión sobre la política educativa dirigida al alumno sordo, es lamentable la falta de acciones sistemáticas para que la escuela brinde espacios para la reflexión metalingüística de la LS y provea un ambiente natural para su adquisición. En la obra *Deaf education beyond the western world. Context, challenges, and prospects* (Knoors, Brons y Marschark, 2019), se evidencia la complejidad de instrumentar un modelo bilingüe para la comunidad sorda, si consideramos las distintas realidades a las que se enfrenta cada uno de sus miembros.

Así, aun cuando hoy en día ya no se cuestiona el estatus de las LS como sistemas lingüísticos complejos, ni el derecho de los niños sordos a adquirirla como su primera lengua y, por ende, a ser educados en su propio idioma —en el caso de México, la LSM—, esto no ha sido razón suficiente para propiciar, por un lado, que las personas sordas tengan un acercamiento temprano a la LS y, por el otro, que al ingresar a la escuela se favorezca el bilingüismo: el dominio de la LS y de la lengua oral (LO) en su forma escrita. Resulta desafortunado observar que al egresar de las aulas de educación básica, un alto porcentaje de los alumnos sordos —en su mayoría hijos de padres oyentes— no han dominado la gramática de la LS de su comunidad, así como tampoco han logrado una adecuada competencia en la lectura y la escritura del español.

Peluso y Balieiro (2015) consideran que el modelo bilingüe se torna un modelo reparador y no se establece como un derecho lingüístico. Observan que existe en el discurso pedagógico del bilin-

güismo una contradicción al reducir el uso de la LS a una herramienta para la enseñanza, despojándola de su estatus de lengua y de patrimonio cultural propio de la CS. Ambos investigadores colocan nuevamente en el centro de la discusión la pertenencia de los sordos señantes a una comunidad lingüística minoritaria.

Tal vez tuvimos la esperanza de que la mirada socioantropológica hacia las personas sordas y su aparente reconocimiento como miembros de una comunidad lingüística diferente a la de la mayoría haría que la CS dejara de considerarse desde el ámbito de la discapacidad y se tomaran en cuenta otros rasgos que les dan identidad, como su lengua y su cultura, para colocar a la sordera como un marcador cultural y no como un déficit. De tal modo, la enseñanza del alumnado sordo pasaría de manera natural a formar parte de la agenda de la educación intercultural bilingüe. Sin embargo, al igual que en otros países, en México tampoco ocurrió así. Desde el discurso del Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (PNFEEIE) (SEP, 2002)<sup>1</sup> se promovió la atención a la diversidad con el modelo de escuelas integradoras. En el caso de la CS, se dio cauce a la atención educativa de los alumnos sordos que cursaban la educación básica desde un modelo educativo bilingüe bicultural, el cual fue operado a través del área de educación especial. Esto reflejó que no hubo un claro reconocimiento de los sordos como miembros de una comunidad lingüística minoritaria.

El modelo bilingüe se ha convertido en una propuesta compensatoria, en la que únicamente se reconoce el uso de la LSM como una forma de acercar a los sordos a los contenidos curriculares a través de una interpretación/traducción, pero en donde dichos contenidos están orientados a una población de alumnos oyentes, quienes además, al llegar a la escuela, ya tienen adquirida la gramática de su lengua materna, a diferencia de la gran mayoría de las personas sordas quienes, al ingresar a la educación básica, no cuentan con una primera lengua, ni de señas ni oral.

1 El PNFEEIE operó de manera moderada hasta 2013, el que se crea el Programa para la Inclusión y Equidad Educativa (PIEE) (DOF, 2013).

Pareciera, entonces, que la educación intercultural bilingüe se destinó únicamente a las comunidades indígenas de nuestro país. No obstante, la problemática descrita por Sartorello (2018) sobre la educación orientada hacia las comunidades indígenas deja al descubierto que varias de las condiciones que aquejan a estos grupos también las padece la CS, en términos de la falta de una política lingüística en la cual se fortalezca el dominio de la lengua materna, su desplazamiento ante el uso del español y las dificultades para la enseñanza de la lengua escrita, así como la ausencia de ejes que favorezcan procesos educativos interculturales, en un marco de respeto entre todos los miembros de la comunidad educativa.

No basta con decir que el modelo bilingüe bicultural para la CS se caracteriza por el respeto y uso de ambas lenguas (oral y de señas) y de ambas culturas (sorda y oyente), sino que habría que discutir de qué manera, en el día a día, en la escuela donde conviven sordos y oyentes, se persigue y se realiza este ideal educativo. El reconocimiento de la diversidad lingüística y sociocultural de nuestro país debiera conducirnos, como menciona Sartorello, a la interculturalización del sistema educativo nacional, que sirva de base para configurar una política educativa cuyas líneas de acción promuevan el respeto de las lenguas, orales o de señas, dominantes o minoritarias, y de sus usuarios.

El problema de la educación del sordo se encuentra a caballo entre el reconocimiento de la LSM como una lengua que forma parte del patrimonio lingüístico y cultural de la nación, al igual que otras lenguas originarias, y una política pública que coloca a los estudiantes sordos señantes en la esfera de la discapacidad. Hoy podríamos decir que el tránsito hacia una educación bilingüe intercultural, a una educación inclusiva para esta comunidad, no debe darse en términos de si pertenecen o no al ámbito de la educación especial, sino en cómo logramos allanar el camino para que en las escuelas se ofrezca a los estudiantes sordos lo que requieren para su acceso, permanencia y egreso de la escuela.

De esta manera, en aras de un acceso a la educación para todos, llama la atención que en las escuelas regulares existan ciertas ideas preconcebidas en torno a lo que significa la sordera, que nos revelan

la falta de comprensión hacia las características del estudiante sordo. Por ejemplo, se entiende que la sordera es un déficit que implica una disminución en la audición que impacta en la adquisición de la lengua oral. Esto, a su vez, lleva al supuesto de que las personas sordas desarrollan mejor los otros sentidos, principalmente la vista. Así, se apela a la supuesta agudeza visual como base para el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula. De tal modo que observamos el uso de ciertas estrategias, como ubicar al alumno sordo al frente del aula, lo más cercano al pizarrón o al escritorio del maestro; una articulación pausada, incluso exagerada, para que pueda darse la lectura labiofacial; el uso de la escritura para el intercambio comunicativo con alumnos, maestros y personal administrativo, así como pistas visuales o señalamientos que incluyen elementos del alfabeto manual dentro y fuera del salón.

De acuerdo con Peluso y Balieiro (2015), en el imaginario de la mayoría de los profesores oyentes, estas estrategias se convierten en alternativas suficientes para que el estudiante sordo pueda acceder a la educación y estar en la clase como cualquier otro alumno oyente. Coincido con estos autores cuando señalan que hay una banalización de la visualidad de los sordos. Por supuesto, la adquisición y uso de una lengua de señas tiene que ver con la atención visual, pero en términos de procesamiento lingüístico de la LS como lengua natural, no es el mismo procedimiento para el rastreo visual del espacio circundante. Así, el uso de múltiples pistas o recursos visuales en el aula no siempre cumple con el objetivo de ser una herramienta para la enseñanza. Habría que considerar que los oyentes tenemos dos vías para captar la información que no se interfieren; en cambio, los sordos sólo cuentan con la entrada visual, de modo que habría que presentar la información gráfica de manera que no se empalme para favorecer el proceso de enseñanza y aprendizaje. Villa-Rodríguez (2017) hace una revisión del papel de la atención y de otros procesos cognitivos que condicionan el desempeño de las personas sordas en el aula, y concluye que las habilidades para aprender no están necesariamente determinadas por la sordera, sino por la arquitectura del salón de clases en el que el intérprete compite con el discurso del profesor.

Por otra parte, en el escenario actual en donde la educación se apoya de la tecnología y los medios de comunicación, merece una mención especial la televisión como el instrumento con fines educativos que más se utiliza, debido al alcance que tiene en la población mexicana. Al respecto, en México, la Secretaría de Educación Pública (SEP), desde hace varias décadas, ha puesto un marcado interés por acercar la educación a comunidades rurales y urbanas, a través de la Televisión Educativa.<sup>2</sup> Sin duda, el eslogan “Ver para aprender”, que identifica a la Red Edusat,<sup>3</sup> revela la importancia de las imágenes para la enseñanza.

La programación de la Televisión Educativa cuenta con una gran diversidad de contenidos dirigidos a los alumnos de educación básica. No obstante, aun cuando celebramos que hoy en día se haga el ajuste razonable a la presentación de dichos contenidos para que los alumnos sordos puedan acceder a este material, por ejemplo, a través del uso de la estenografía en español, *close caption* o la inserción del recuadro del intérprete de LSM (véase figura 1), no podemos dejar de señalar que no basta con la presencia del LSM, se requiere crear programas especialmente dirigidos a la comunidad sorda, como veremos a continuación.

En las imágenes de la figura 1 notamos varios estímulos, pero en particular quisiera detenerme en el enunciado “Lengua materna español”, que se encuentra en la pantalla de la presentadora, en la imagen de la izquierda. Esto amerita, en principio, por lo menos un par de reflexiones con los estudiantes sordos y oyentes, a partir de la discusión sobre cuál es la lengua materna de cada uno —español, LSM o alguna lengua originaria— y, con ello, la importancia de con-

2 En México, la Televisión Educativa es un órgano centralizado que forma parte de la SEP, cuya función es producir, programar y transmitir contenidos educativos por medio de la televisión con el fin de desarrollar y fortalecer la enseñanza en nuestro país. En su mayoría, el contenido de la televisión educativa se distribuye por sistemas de acceso restringido vía satélite o por cable, videoconferencias, videocasetes y aplicaciones multimedia, aunque algunas de sus producciones llegan también a sistemas de televisión abierta.

3 La Red Edusat es un sistema de televisión con señal digital comprimida que se transmite vía satélite, cuyo fin es ofrecer comunicación directa entre dos puntos geográficamente distantes. Esta red de televisión de la SEP cuenta con una capacidad para transmitir hasta 16 canales de televisión, con programación cultural y educativa vía satélite (SEP, s. d.).

servar la diversidad lingüística de México, así como el respeto hacia la lengua y la cultura de todos los ciudadanos de este país.

FIGURA 1.



Imágenes tomadas del programa "Aprende en Casa", 8 de mayo de 2020.

Si uno de los objetivos de la Red Edusat es abatir el rezago educativo en México, a partir de la programación, transmisión y creación de programas educativos para televisión y radio acordes con las necesidades de diferentes públicos, así como con la formación, capacitación y actualización de profesionales vinculados con los medios audiovisuales educativos, cabe preguntarse por qué, desde una instancia como ésta, no se realizan programas específicos para la CS, con la participación de los miembros de esta comunidad. Insisto, la mayoría de las veces se piensa en un oyente que perdió la audición, pero no es el caso al que nos referimos, sino a la situación de una persona que nació con una sordera prelingüística, el sordo usuario de la LSM. Soy partidaria de apostar por una pedagogía visual, pero en términos de la posición del educando sordo y no desde el oyente.

Ahora bien, en el artículo 24 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) (ONU, 2016), relativo a la educación, se especifica que los Estados parte deben asegurar un sistema de educación inclusivo en todos los niveles y una enseñanza a lo largo de la vida. En el caso de la CS, entre otros puntos, expresa de manera abierta que deben adoptarse las medidas pertinentes para el empleo y la formación de maestros, así como de otros profesionales cualificados en lengua de señas, que participan en la educación de la persona sorda. Esto nos lleva a discutir el papel del intérprete en el proceso educativo y, en particular, su formación profesional;

para ello es necesario partir del reconocimiento de las características lingüísticas de la CS, como veremos a continuación.

## LA EDUCACIÓN INCLUSIVA PARA LOS SORDOS A PARTIR DE SUS COMPETENCIAS LINGÜÍSTICAS

La heterogeneidad sociolingüística de las personas sordas que viven en México es una variable que no ha sido considerada con la seriedad que se merece al momento de instrumentar una política educativa para la CS. La clasificación que ofrece Fridman-Mintz (2016) sobre la condición lingüística y cultural del sordo en nuestro país nos permite entender la problemática sobre la oferta educativa para esta comunidad. De acuerdo con este investigador, la identidad de la gran mayoría de los sordos en México fluctúa entre tres tipos: la del hispanohablante sordo (sordo hablante), el sordo miembro de la comunidad sorda (sordo señante) y aquel que socialmente se encuentra aislado y lingüísticamente indefinido (sordo semilingüe).

De manera general, podemos decir que el sordo hablante es aquel que asume la lengua oral como su primera lengua, independientemente del nivel de competencia que tenga en ésta, y establece un mayor contacto con las personas oyentes, al igual que se identifica con las formas de convivencia de la sociedad fonocéntrica-auditiva. En cambio, los sordos señantes son aquellos que se identifican con la cultura de la CS y emplean la lengua de señas para interactuar. En medio de ambas condiciones sociolingüísticas encontramos a los sordos semilingües, quienes, de acuerdo con Fridman-Mintz (2016), constituyen el grupo más numeroso y persistente en el ámbito nacional, el cual se caracteriza por no haber desarrollado plenamente una lengua, ya sea por una sordera prelingüística que impidió la consolidación de una lengua oral —suponiendo que la mayoría proviene de hogares oyentes— o por la exposición tardía o nula a una de señas, con lo cual no hubo un *input* que le permitiera adquirir esta lengua.

A partir de esta distinción, dicho autor propone una oferta educativa diferenciada y la expone de la siguiente manera. En el caso del

proceso educativo del sordo hablante, considera que éste sería beneficiado al estar en una escuela donde se utilizara la lengua oral para la enseñanza, en la cual además se contara con recursos técnicos que favorecieran el uso de los dispositivos auditivos empleados para la recepción de sonidos del habla y del medio ambiente (Fridman-Mintz, 2016). Para la escolarización del sordo señante, menciona que debiera ser en escuelas bilingües, en donde la LSM sea la primera lengua y el español sea la segunda para la comunicación escrita. Por lo menos durante los primeros años de escolaridad, es decir, inicial, preescolar y primaria. En el caso de los sordos semilingües, destaca la importancia del acceso a una escuela bilingüe, en donde de manera temprana se propicie el uso de la LSM con sus pares sordos señantes y cuente con modelos lingüísticos, adultos sordos nativos señantes, durante el proceso de adquisición de la LS (Fridman-Mintz, 2016).

La atención a la diferencia de las características lingüísticas de los alumnos sordos a partir de la adopción del modelo bilingüe no contribuyó a esta educación diferenciada. Y, de acuerdo con Sánchez (2011a y 2011b), la enseñanza de la CS desde el enfoque bilingüe no ha dado los resultados esperados, sino que, por el contrario, ha generado una discapacidad lingüística y cognitiva de los alumnos sordos.

En su artículo “Los sordos: personas con discapacidad (...¡Y con una discapacidad severa!)”, Sánchez sostiene que si bien se les considera miembros de una comunidad lingüística minoritaria, sí se trata de personas con discapacidad, y lo expresa de la siguiente manera: “los sordos son discapacitados, minusválidos, deficitarios. Pero no porque no oigan, sino porque no han desarrollado normalmente el lenguaje. Los sordos son carenciados de lenguaje, y en consecuencia, presentan limitaciones cognitivas” (2011a: s. n. p.). Se trata de una afirmación temeraria por las implicaciones sociales y educativas que conlleva. Más adelante agrega que

es de todos conocido que los niños sordos hijos de padres oyentes no pueden compararse en absoluto con los niños oyentes de su misma edad, en lo que se refiere a su lenguaje y su pensamiento, durante la primera infancia (2011a: s. n. p.).

Esto último lo infiere a partir de una falta de capacidad en la infancia de los sordos para apreciar la fantasía de los cuentos y poesías infantiles, o de entender metáforas, refranes o fábulas. Incluso comenta que los niños sordos se encuentran faltos de imaginación.

Decir que los sordos son personas con discapacidad debido a un problema en la adquisición del lenguaje se trata de una afirmación sin fundamento. Aunque en términos generales se reconoce que la adquisición tardía de una primera lengua impacta en el desarrollo de cualquier ser humano, sería conveniente que el autor nos describiera en qué consiste la carencia de lenguaje y en dónde radican estas limitaciones cognitivas, pues una lectura equivocada del discurso de Sánchez conduciría a falsas interpretaciones y expectativas sobre los alumnos sordos. De igual manera, habría que discutir sus descubrimientos con profundidad y establecer un diálogo entre sus hallazgos y los de otros especialistas que han abordado esta temática, como Humphries *et al.* (2014).

Sin embargo, no hay que descartar totalmente la postura de Sánchez (2011a y 2011b). Por un lado, nos conduce a observar la realidad que viven la gran mayoría de los niños sordos de hogares oyentes, en donde la adquisición temprana de la LS como primera lengua no es común, lo cual violenta sus derechos humanos y lingüísticos, y a su vez los coloca en una situación de alta vulnerabilidad. Por el otro, porque llama nuestra atención para discutir la falta de una adecuada competencia lingüística en LS de los sordos adultos, quienes además han egresado de una escuela bilingüe.

Ante este panorama, este autor comenta que los docentes del modelo bilingüe se muestran autocomplacientes de su ejercicio. Consideran que “no lo hacen perfecto”, pero creen que “lo hacen bien”, cuando en realidad debería de haber una autocrítica que implicara reconocer que no se trata de enseñar a través del uso de la LS “más o menos bien”, quizá más de las veces empleando el español signado. Los profesores deberían entender que al no dominar la LS, su desempeño es malo y trae consecuencias en la adquisición del lenguaje de sus alumnos; por ejemplo, problemas articulatorios y sintácticos tanto en la expresión, como en la comprensión y construcción de significados. Y, no menos importante, en el uso de la lengua.

Una aproximación a las condiciones de la práctica pedagógica en el marco del enfoque bilingüe en nuestro país la encontramos en el artículo “Best practices and challenges of deaf education in Mexico” (Obregón-Rodríguez y Valero, 2019). Al leerlo no queda más que celebrar el cambio de muchos docentes sobre el uso de LS. Sin embargo, no habría que caer en la trampa de conformarnos con la sola idea de que los maestros hacen su mejor esfuerzo, sino exigir una formación adecuada para ellos. Sin duda, en muchos hay un interés genuino por ofrecer una enseñanza bilingüe para sus alumnos sordos, el problema es que no se cuenta con una instancia que ofrezca esta capacitación. Aún observamos que hay maestros oyentes que desconocen la LSM o tienen un dominio muy limitado de su gramática, esto sin duda impacta en la adquisición de la LS de sus alumnos sordos, que en su mayoría proviene de hogares oyentes y que cuentan únicamente con la escuela para adquirir esta lengua.

Por lo anterior, es necesario discutir cómo es la participación del ILSM en el nivel medio superior y superior, ante un escenario educativo en donde la gran mayoría de los alumnos sordos —aunque hayan sido escolarizados bajo un enfoque bilingüe— aún no dominan la LS y presentan dificultades en el español escrito. Sin duda, la tarea del ILSM en el ámbito educativo le demanda una serie de acciones que, ante la falta de una preparación formal, las sortea desde su experiencia, como veremos a continuación.

## EL AULA INCLUSIVA Y LA PARTICIPACIÓN DEL INTÉRPRETE

La vida en el salón de clases es bulliciosa. Los alumnos no son individuos estáticos en espera de ser enseñados; dialogan, escuchan, observan, leen, escriben, colaboran unos con otros, discuten o acuerdan, hacen cosas con las palabras. Estamos presenciando la construcción de un conocimiento del mundo que es compartido. Ésa es la vida en el salón de clases que todos hemos experimentado, como alumnos o como maestros. Por tanto, uno de los retos de la educación inclusiva es propiciar que en un mismo espacio convivan los alumnos sordos señantes y la comunidad educativa oyente/hablante, y es aquí en

donde el ILS asume un rol protagónico, por su papel para el intercambio comunicativo entre los usuarios de la LSM con la comunidad educativa en general, y para acceder al discurso informativo que se da en el aula.

Como se ha señalado anteriormente, la formación de profesionales cualificados en LSM es un derecho que está sancionado en la CDPD, que conmina a los Estados parte a implementar las medidas pertinentes para la capacitación de los profesionales y de todo el personal que labora en los diferentes niveles educativos, así como a “facilitar el aprendizaje de la lengua de señas y la promoción de la identidad lingüística de las personas sordas” (ONU, 2016).

En el nivel medio superior y superior, la participación del intérprete ha sido una demanda del alumnado sordo, ejemplo de esto es la lucha que estudiantes sordos señantes han sostenido desde hace varios años en distintas universidades públicas. Encontramos casos emblemáticos de sordos que al ingresar a las universidades públicas solicitaron el apoyo institucional para la contratación de ILS,<sup>4</sup> pues consideraron que son indispensables para su aprendizaje.

La contratación de intérpretes no es un asunto menor para las universidades públicas. Por un lado, se trata de un factor económico, un recurso que tienen que erogar para que el alumnado sordo (que suele ser una proporción mínima por cada cohorte generacional) cuente con este apoyo, que desde la óptica administrativa implica disminuir la inversión en otros ámbitos de mayor impacto para la población estudiantil en general. Y por el otro, que no se cuenta con ILS certificados. Las universidades lanzan convocatorias para contratar intérpretes, pero esperan cierto perfil para su desempeño, el cual no siempre es el alcanzado por los profesionales que se presentan a cubrir esta vacante, ya sea por su nivel de estudios (secundaria o preparatoria en la mayoría de los casos), por la falta de un documento que certifique su competencia como ILS, o porque no tienen experiencia como intérpretes educativos.

4 Tal es el caso de Brandon Ávila, quien solicitó a la Universidad de Sonora un ILS para poder desarrollarse de mejor manera en la universidad (*Uniradio Noticias*, 2015).

Por otra parte, habría que reconocer que durante años hemos partido del supuesto de que los alumnos sordos que llegan al nivel educativo medio superior y superior tienen un dominio de la LSM y pueden comunicarse de manera escrita. La adecuada competencia en la LS cobra un especial interés en el ámbito educativo, pues como se menciona en algunos estudios (Alegre, 2018; Cruz-Alderete, 2009; Cruz-Alderete y Villa-Rodríguez, 2016), la gran mayoría de los alumnos sordos —usuarios de la LSM— que cursan el nivel medio superior y superior requieren, para su acceso y permanencia en estos niveles educativos, de la presencia de un ILSM en todas las clases. Esto puede explicarse en gran parte por la falta de un dominio del español escrito como segunda lengua, que se traduce en la dificultad de comunicar sus ideas por escrito de manera clara y precisa, y problemas en la comprensión lectora. Por tanto, la LSM se convierte en el principal mediador en los procesos de construcción del conocimiento en la vida académica del estudiante sordo y, con ello, en un tema central en la educación, así como el nivel de competencia lingüística y comunicativa del alumnado sordo en su primera lengua (la LSM).

Lo anterior ha generado en algunos ILS que se desempeñan en el ámbito educativo una gran inquietud en cuanto a su participación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, porque al identificar la heterogeneidad sociolingüística y capital cultural de los sordos que están en el aula, se preguntan si deben detenerse a explicar algunos conceptos que, dada su experiencia, consideran que no conocen los alumnos sordos y que son importantes para seguir la explicación del docente. De igual manera, comentan que en los centros educativos hay una indefinición de las funciones de los ILS que también les produce una serie de dudas sobre las otras actividades que algunas instituciones les demandan; por ejemplo, realizar un acompañamiento como tutores en el desarrollo de las tareas e, incluso, apoyar en la enseñanza del español como segunda lengua. En resumen, desconocen cuál es el alcance de su participación como intérpretes educativos. La pregunta está en el aire: ¿cuál es la función del ILS educativo?

Para Bao-Fente (2012), lo primero que debe hacer un intérprete al comenzar a trabajar en cualquier centro educativo es explicar cuál

es su función. Sostiene que los aspectos que suelen determinar la función de los ILS depende de dos grandes aspectos: la organización de la propia institución y la comunicación en el aula. A partir del reconocimiento de estos dos factores, sugiere que el ILS se haga una serie de preguntas. Por un lado, sobre su papel en la escuela y la influencia de la labor que realiza en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por el otro, referente a su formación; es decir, si cuenta con los elementos pedagógicos, aunado a su competencia para interpretar discursos académicos.

Los aspectos presentados revelan que existe un vacío en cuanto al perfil del ILS, no sólo en su formación, sino en lo que se espera de éste en el ámbito educativo, lo cual nos conduce a un problema central: la posibilidad de garantizar el derecho a la educación del sordo señante a través de su propia lengua, en particular en el nivel medio superior y superior. Pero hay una última situación que amerita discutirse y es ¿cómo debiera ser la interpretación para los alumnos que no son competentes en lengua de señas/lengua oral?

En el caso de México, habría que destacar que la interpretación en lengua de señas es una profesión cuyo reconocimiento es relativamente joven (DOF, 2009). El ILSM pasó por un momento de invisibilidad de sus servicios y fue hasta hace algunos años que notamos que su función ha ganado un mayor espacio y relevancia. Su participación en la escuela ha sido por el impulso de los padres de alumnos sordos desde hace un par de décadas, con el fin de que sus hijos pudieran continuar con sus estudios más allá de la educación básica.

Es indudable que la tarea del ILS es muy compleja. A diferencia de los intérpretes de lenguas orales, este profesional no sólo transita entre dos lenguas con una gramática diferente, sino entre dos lenguas de distinta modalidad. Al respecto, una de las críticas más agueridas sobre el papel del ILS fue realizada por Sánchez (2012) en su artículo “Interpretación LS/LO: ¿Comedia o martirio?”. Si bien no comparto con dicho investigador que la aparente discapacidad cognitiva y lingüística de los sordos condicione que el mensaje producido por el ILS no sea entendido por la gran mayoría del público sordo al cual se interpreta, sí coincido en que la inequidad en el acceso a la educación condujo a la marginación a varias generaciones

de personas, quienes no lograron dominar ni la lengua de señas ni la oral, y por ende su capital cultural también se vio reducido.

De acuerdo con Sánchez (2012), los intérpretes deberían preguntarse de qué manera podrían hacerles entender a los sordos un significado que no tiene su significante correspondiente en la lengua de señas, sin utilizar deletreo, palabras compuestas, o neologismos. Desde su perspectiva, estas estrategias, frecuentemente empleadas ante la falta de una seña para referirse a algún concepto, no les dicen nada a los sordos. Se lamenta que estas prácticas tan socorridas se hagan con la anuencia unánime de los sordos, de ahí la importancia de discutir esta situación. A esto se agrega el hecho de que en las clases que se imparten en la educación media superior y superior se emplean términos de distintas disciplinas, muchos de los cuales son desconocidos por los ILS.

En este sentido, coincido con Barreto (2015) en que el problema de la interpretación no se circunscribe a la competencia cognitiva o lingüística de los sordos, sino que radica en otro nivel básico, y es la falta de una adecuada instrumentación y ejecución de una política educativa y lingüística para la comunidad sorda. De no atenderse continuaremos delegando a los intérpretes la creación de expresiones y neologismos de los lenguajes técnicos y científicos especializados, quienes lo hacen de manera improvisada ante la inmediatez de transmitir el mensaje en una clase o conferencia. Estas nuevas señas por lo regular no se discuten ni son evaluadas por los miembros de la CS, ni con las asociaciones de ILS, ni con los lingüistas, ni con los especialistas de los diferentes campos del conocimiento. Hacer esta tarea contribuiría a contar con términos cuyo uso se extendiera entre los ILS y los sordos, y se incorporarían al léxico de la lengua de señas.

Hay una demanda latente de contar con la participación de intérpretes en el ámbito educativo; sin embargo, como se ha podido observar, su papel en el aula es un asunto complejo.

Por un lado, implica atender las condiciones sociolingüísticas de los alumnos sordos y, con ello, aceptar la tarea de ser un modelo lingüístico para los estudiantes. Por el otro, asumir que les corresponde levantar la voz para exponer que las personas sordas no es-

tán entendiendo el mensaje por su falta de competencia lingüística y así denunciar que sigue vigente el problema de la educación para el alumnado sordo. Por último, se requiere que la CS exija la formación profesional de ILS y su especialización en distintos ámbitos, uno de ellos el educativo.

## CONSIDERACIONES FINALES

En la actualidad presenciamos un empoderamiento de las comunidades sordas que se traduce, entre otras cosas, en una mayor participación de los ILS en los distintos espacios de la vida pública, ante la exigencia de algunos líderes de la comunidad para ejercer su derecho de acceso a la información y a la educación bilingüe. Esto implica realizar una reflexión teórica de la labor y profesión de los intérpretes que hoy están en funciones y, con ello, sobre el futuro en la formación de estos profesionales. No es una propuesta novedosa; se ha discutido en varios foros la importancia de la formación universitaria de los ILS, como ocurriría en cualquier carrera de traducción e interpretación en el caso de las lenguas orales, pero no ha habido eco para llevarla a cabo.

En México y en otros países esto no se ha reglamentado y llama la atención que, desde las propias asociaciones de ILS, no se promueva y exija ante las instancias competentes una licenciatura en interpretación de la LSM. Coincido con la alerta que hace González-Montesino (2011), quien señala que el solo hecho de que la formación de ILS no sea universitaria, supone una ausencia de reflexión teórica y científica en la labor que éste realiza.

De acuerdo con Barreto (2015), es increíble que los rubros dedicados a la investigación e innovación, específicamente en interpretación de lenguas de señas, o incluso en investigación de la lengua de señas misma, sean exiguos —casi inexistentes— en comparación con otros campos. Sin olvidar la poca atención que se ha puesto a las condiciones de algunos ILS que están expuestos a enfermedades ergonómicas y mentales por la exposición voluntaria a elevadas ho-

ras de uno o varios trabajos, o las varias horas de interpretación de clases, cuando sólo hay un ILS en la escuela.

A lo largo de este capítulo se ha podido observar la complejidad de la educación del sordo. Discutir la propuesta para crear una escuela de sordos rebasa los límites de este capítulo; no obstante, es lícito pensar que los obstáculos para la inclusión educativa de los sordos, a partir de la puesta en marcha de un modelo bilingüe, implica considerar, entre otros temas, la política lingüística, la noción de una escuela para todos, la concepción sobre el sordo señante y sobre la LS, el lugar de la educación de los sordos en la realidad educativa general, la experiencia socio-cultural de estas personas, el panorama actual de las investigaciones sobre la interpretación en el ámbito educativo y, no menos importante, considerar la resolución de situaciones específicas de cada escuela en particular.

Por tanto, no se trata de la sola inclusión de las señas en las instituciones educativas como se asegura el derecho a la educación para los sordos. La introducción de la LS se ha malinterpretado a partir de muchos de los discursos, de sordos y de profesionales oyentes, que consideran que con la presencia del ILS se articula un ambiente bilingüe. Insisto, no depende de la presencia del intérpretes en el aula el éxito o el fracaso del alumno sordo durante su trayectoria académica. La responsabilidad es de toda la comunidad educativa y de la CS en particular.

En el claroscuro de la interpretación en el ámbito educativo, podemos observar que para muchos es un negocio que puede resultar lucrativo, a expensas de la necesidad de sus servicios por parte del alumnado sordo señante, pero, por otro lado, se trata de personas que contribuyen de manera significativa en la búsqueda de mejores condiciones para la enseñanza de la comunidad sorda. En particular, en el ámbito educativo, el contar con un ILS calificado supone proveer a los alumnos sordos señantes de las mismas oportunidades que cualquier otro estudiante. Se reconoce así que su pertenencia a una comunidad lingüística minoritaria no impide ni obstaculiza su paso por los distintos niveles educativos.

Por último, le pido al lector que vuelva la vista atrás y vea quién se está quedando al final en el acceso a la educación. Sin sorpresa

notará que en el último lugar se encuentra el alumno sordo señante, pero también descubrirá que hay otras personas que se encuentran a su lado, una de ellas es el intérprete de lengua de señas. Aunque su asombro será mayor al reconocerse junto a ellos, porque es indudable que a todos nos compete la definición y la ejecución de una política lingüística y educativa para las comunidades lingüísticas minoritarias (sordas y oyentes), una educación que pugne por cerrar la brecha de desigualdad entre todos los ciudadanos de este país. Me uno al sentir de las palabras del poeta Otto René Castillo: “Vamos patria a caminar, yo te acompaño” (2017: 8), para iniciar un recorrido en donde nadie se quede atrás.

## REFERENCIAS

- Alegre, María (2018), “Conflictos y resistencias en un centro de atención para estudiantes con discapacidad de la Ciudad de México: Un enfoque de los derechos lingüísticos sordos”, tesis de maestría en Investigación y Desarrollo de la Educación, México, Universidad Iberoamericana.
- Bao-Fente, María (2012), “La interpretación educativa: ¿Algo más que interpretar?”, *Revista de la Fundación Canaria para el Sordo (Funcasor)*, núm. 4, <<http://www.funcasor.org/index.php/revistas/>>, consultado el 30 de abril, 2020.
- Barreto, Alex (2015), “La increíble y triste historia de la interpretación de lengua de señas. Reflexiones sobre la identidad”, *Mutatis Mutandi*, vol. 8, núm. 2, pp. 299-330.
- Castillo, Otto René (2017), “Pequeño canto a la patria”, en *idem*, *Vamos patria a caminar*, Guatemala, F&G Editores, pp. 7-11, <<http://www.fygeditores.com/imagenes/Vamospatriaacaminar/Pequenocantoala patria.pdf>>, consultado el 16 de mayo, 2020.
- Cruz Aldrete, Miroslava (2009), “Reflexiones sobre la educación bilingüe intercultural para el sordo en México”, *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, vol. 3, num. 1, pp. 133-145.
- Cruz Aldrete, Miroslava y Miguel Villa-Rodríguez (2016), “Middle school deaf education in Mexico: A postponed issue”, en Barbara Gerner de

- García y Lodenir Becker Karnoop (eds.), *Change and promise. Bilingual deaf education and deaf culture in Latin America*, Washington D.C., Gallaudet University Press, pp. 106-121.
- DOF (2013), “Acuerdo 711. Reglas de Operación del Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa”, 28 de diciembre, <[http://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5328358&fecha=28/12/2013](http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5328358&fecha=28/12/2013)>, consultado el 10 de julio, 2020.
- DOF (2009), “Acuerdo SO/I-09/02-S. Comité Técnico del Consejo Nacional de Normalización y Certificación de Competencias Laborales”, México, <[http://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle\\_popup.php?codigo=5093812](http://www.dof.gob.mx/nota_detalle_popup.php?codigo=5093812)>, consultado el 12 de marzo, 2020.
- Fridman-Mintz, Boris (2016), “Inclusive education in Mexico: De facto segregation of the signing deaf”, en Barbara Gerner de García y Lodenir Becker Karnopp (eds.), *Change and promise. Bilingual deaf education and deaf culture in Latin America*, Washington, D.C., Gallaudet University Press, pp. 122-135.
- Frigola, Santiago, Delfina Aliaga, Gemma Barberà y Cristina Gelpí (2015), “La lengua de signos en los estudios universitarios de grado de la Facultad de Traducción e Interpretación de la Universitat Pompeu Fabra”, en *Actas del Congreso CNLSE. Sobre Adquisición, Aprendizaje y Evaluación de la Lengua de Signos Española*, Madrid, Real Patronato sobre Discapacidad, pp. 257-269.
- González-Montesino, Rayco (2011), “¿Existe la traducción de la lengua de signos? La interpretación/traducción de una lengua viso-gestual”, *Revista de la Fundación Canaria para el Sordo*, núm. 3, <<http://www.funcasor.org/index.php/revistas/>>, consultado el 1 de abril, 2020.
- Humphries, Tom, Poorna Kushalnagar, Gaurav Mathur, Donna Jo Napoli, Carol Padden y Christian Rathmann (2014), “Ensuring language acquisition for deaf children: What linguists can do”, *Language*, vol. 90, núm. 2, pp. 31-52.
- Knors, Harry, Maria Brons y Marc Marschark (eds.) (2019), *Deaf education beyond the western world. Context, challenges, and prospects*, Nueva York, Oxford University Press.
- Napier, Jemina y Lorraine Lesson (2017), *Sign language in action*, Nueva York, Palgrave Macmillan.

- Obregón-Rodríguez, Mercedes y Maribel Valero (2019), “Best practices and challenges of deaf education in Mexico”, en Harry Knoors, Maria Brons y Marc Marshark (eds.), *Deaf education beyond the western world. Context, challenges, and prospects*, Nueva York, Oxford University Press, pp. 307-322.
- ONU (2016), Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo Facultativo, México, CNDH, <<https://www.cndh.org.mx/sites/default/files/documentos/2019-05/Discapacidad-Protocolo-Facultativo%5B1%5D.pdf>>, consultado el 30 de abril, 2020.
- Peluso, Leonardo y Ana Claudia Balieiro (2015), “La experiencia visual de los sordos. Consideraciones políticas, lingüísticas y epistemológicas”, *Pro-Posições*, vol. 26, núm. 3, pp. 59-81.
- Quadros, Ronice (2004), *O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa*, Brasilia, Secretaria de Educação Especial, <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/tradutorlibras.pdf>>, consultado el 25 de abril, 2020.
- Sánchez, Carlos (2012), “Interpretación LS/LO: ¿Comedia o martirio?”, *Cultura Sorda*, <[http://www.cultura-sorda.eu/resources/Sanchez\\_Interpretacion-comedia-o-martirio-2012.pdf](http://www.cultura-sorda.eu/resources/Sanchez_Interpretacion-comedia-o-martirio-2012.pdf)>, consultado el 11 de febrero, 2020.
- Sánchez, Carlos (2011a), “Los sordos: personas con discapacidad (...¡y con una discapacidad severa!). Primera parte”, *Cultura Sorda*, <[http://www.cultura-sorda.eu/resources/Sanchez\\_C\\_Sordos\\_personas\\_discapacidad\\_2011.pdf](http://www.cultura-sorda.eu/resources/Sanchez_C_Sordos_personas_discapacidad_2011.pdf)>, consultado el 11 de febrero, 2020.
- Sánchez, Carlos (2011b), “Los sordos: personas con discapacidad (...¡y con una discapacidad severa!). Segunda parte”, *Cultura Sorda*, <[http://www.cultura-sorda.eu/resources/Sanchez\\_C\\_sordos\\_personas\\_discapacidad\\_Parte\\_II\\_2011.pdf](http://www.cultura-sorda.eu/resources/Sanchez_C_sordos_personas_discapacidad_Parte_II_2011.pdf)>, consultado el 11 de febrero, 2020.
- Sánchez, Carlos (1990), *La increíble y triste historia de la sordera*, Caracas, Centro Profesional para Sordos.
- Sartorello, Stefano (2018), “La agenda pendiente de la educación intercultural bilingüe en México”, *RED. Revista de Evaluación para Docentes y Directivos*, núm. 12, pp. 1-18, <<https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/02/06Eje.pdf>>, consultado el 1 de abril, 2020.
- SEP (2002), Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa, México.

SEP (s. d.), “Red Edusat”, <<https://w2.televisioneducativa.gob.mx/red-edusat>>, consultado el 8 de mayo, 2020.

*Uniradio Noticias* (2015), “Estudiante sordo pide un ILS y es precedente en el país”, 24 de noviembre, <<https://www.uniradioinforma.com/noticias/hermosillo/376435/estudiante-sordo-pide-un-interprete-y-es-precedente-en-el-pais.html>>, consultado el 5 de julio, 2020.

Villa-Rodríguez, Miguel (2017), “Cognición y aprendizaje en las personas sordas”, en Miroslava Cruz Aldrete (coord.), *Habla del silencio: estudios interdisciplinarios sobre lengua de señas mexicana y la comunidad sorda*, México, Bonilla Artigas/UAEM, pp. 199-209.

# VULNERABILIDAD Y DERECHO A LA EDUCACIÓN. UNA VISIÓN DESDE LAS POLÍTICAS Y LOS PROGRAMAS INSTITUCIONALES

*Guadalupe Palmeros y Ávila y Silvia Patricia Aquino Zúñiga*

## INTRODUCCIÓN

El sistema educativo mexicano, en todos los niveles, ha asumido el reto de ofrecer educación inclusiva a los grupos vulnerables en aras de alcanzar la equidad y la justicia social. Particularmente, las instituciones de educación superior han realizado un esfuerzo por desarrollar políticas, programas y acciones que permitan a estas personas ingresar, permanecer y culminar sus estudios universitarios; sin embargo, a pesar de las medidas implementadas para que estos colectivos ejerzan su derecho humano a una educación con equidad y calidad, existen varios asuntos pendientes, como los obstáculos a los que se enfrentan los estudiantes de nuevo ingreso, especialmente de cara a las estrategias institucionales dirigidas a la disminución de las barreras para el aprendizaje.

A partir de lo anterior, en el presente capítulo se exponen los resultados parciales de la investigación denominada: “La calidad de la equidad en la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT)”, que es una de las actividades del Observatorio Institucional de Equidad, instalado en la División Académica de Educación y Artes (DAEA) y que se desarrolla en el marco del proyecto internacional Observatorio Regional para la Calidad de la Equidad en la Educación Superior en América Latina (ORACLE).

Particularmente, nos interesa identificar las situaciones de vulnerabilidad aducidas por los alumnos de nuevo ingreso a la universi-

dad y que intervienen en su trayectoria académica para, a partir de ello, ahondar en torno a las políticas, las estrategias y las acciones implementadas por la institución. Consideramos que analizar estos aspectos es un aporte y a la vez una vía para superar la inclusión excluyente desde la perspectiva de los derechos humanos.

Respecto de la estructura del capítulo, en primer término damos a conocer los aspectos teóricos de la investigación en dos secciones. En la primera se aborda el tema del derecho a la educación, la inclusión y la equidad en México, mientras que, en la segunda, se discuten algunos factores de vulnerabilidad en el estudiantado universitario.

En el siguiente apartado se presentan algunas de las políticas y programas para la ampliación de oportunidades en la educación superior desarrolladas en los últimos años en la UJAT. Después se describe el marco metodológico del estudio, el cual tuvo un enfoque cuantitativo y se realizó con estudiantes de nuevo ingreso de diferentes carreras. La decisión de contemplar sólo a los de recién ingreso obedeció a que uno de los objetivos del observatorio institucional es conocer los principales factores de vulnerabilidad desde el inicio de la trayectoria para diseñar estrategias que ayuden a contrarrestarlos, favorezcan la permanencia y mejoren los resultados educativos.

Posteriormente, se presentan los principales resultados, de acuerdo con las categorías establecidas en el diseño de la investigación; se pone especial atención en las personas con discapacidad, que son uno de los grupos vulnerables señalados como prioritarios en los programas de acción de la UJAT. Finalmente, se hacen algunas reflexiones con base en la perspectiva teórica del estudio y los resultados obtenidos.

## DERECHO A LA EDUCACIÓN, INCLUSIÓN Y EQUIDAD EN MÉXICO

El derecho al acceso a la educación superior para todos y en condiciones de igualdad tiene su fundamento en la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948, que permitió que la Organización de las Naciones Unidas (ONU) preparara el escenario para la educación de los niños, niñas y jóvenes de todo el mundo, incluyendo a las

personas con discapacidad (ONU, 1948); la Declaración Mundial para la Educación Superior (UNESCO, 1998); la Conferencia Mundial de Educación para Todos (UNESCO, 1990); la 4ª Convención Relativa a la Lucha contra las Discriminaciones (ONU, 2006), y la inclusión educativa (UNESCO, 2015).

Todos estos instrumentos tienen como eje común eliminar las barreras que limitan el acceso a la educación y detienen su democratización, en el sentido de la igualdad de oportunidades, con base en los derechos de todos los individuos, independientemente de género, raza, nacionalidad, situación económica, capacidades físicas o mentales. Para lograrlo, se requiere de sistemas educativos basados en el respeto a los derechos constitucionales de los ciudadanos, que ofrezcan educación de calidad, en igualdad de condiciones, y en donde se transformen los contextos pedagógicos y prácticas docentes que se dan en las escuelas (Iyanga, 2011). La educación, como un derecho humano, debe promover la construcción de sociedades más justas y solidarias, que permitan a los individuos calidad de vida y calidad educativa. La UNESCO (1998) reconoce la necesidad de eliminar la disparidad educativa, sobre todo en los considerados vulnerables a la discriminación, como las mujeres, las comunidades en pobreza, las minorías étnicas y lingüísticas, la población rural y las personas con discapacidad.

Proporcionar educación de calidad no sólo se refiere a la eficiencia en el uso de los recursos, sino también a la eficacia; es decir, atender las condiciones reales de cada sistema educativo. Para Martínez, la calidad es “la cualidad que resulta de la integración de las dimensiones de pertinencia y relevancia; eficiencia interna; eficiencia externa a corto plazo; eficacia a largo plazo o impacto; suficiencia; eficiencia y equidad” (2010: 9). Esta definición significa, entre otras cosas, tener un currículum adecuado a las necesidades individuales de los alumnos, que favorezca el acceso, la permanencia y el egreso, así como el logro de los aprendizajes, y coadyuve a alcanzar la equidad, brindando apoyos a quienes lo requieran; sin embargo, que las personas provenientes de grupos vulnerables puedan acceder a la educación en igualdad de oportunidades no necesariamente significa que puedan mantenerse hasta terminar sus estudios o que tengan

experiencias educativas significativas, ya que muchas abandonan porque no encuentran una respuesta adecuada a sus necesidades.

Específicamente, en la educación superior, las investigaciones sobre la equidad y la inclusión de los grupos vulnerables ha girado en torno a la elaboración de indicadores para los organismos internacionales (Toscano *et al.*, 2017); al debate sobre la justicia y la igualdad (Blanco, 2006); al análisis de las políticas públicas de inclusión (Chiroleau, 2009); al estudio de las buenas prácticas institucionales para el acceso y la permanencia de estudiantes con discapacidad (Fernández de Álava, Barrera-Corominas y Díaz-Vicario, 2013), y al éxito académico de colectivos vulnerables en entornos de riesgo (Gairín, Rodríguez-Gómez y Castro, 2012). Éstas coinciden en que las personas provenientes de sectores socioeconómicamente desfavorecidos han sido excluidas de la educación universitaria y, cuando ingresan, la mayoría lo hace en instituciones y programas educativos que no necesariamente eran su primera opción. Asimismo, de acuerdo con Silva y Jiménez (2015), esta población enfrenta problemas relacionados con el costo de los estudios, la transición a una lógica universitaria con exigencias académicas que los enfrenta a un bajo desempeño, motivación y compromiso, aunado a la falta de un acompañamiento institucional. Estos factores incrementan el riesgo de que desarrollen trayectorias marcadas por la deserción y la reprobación, problemáticas que requieren de un conjunto de políticas institucionales para su atención integral, su permanencia y la obtención de resultados significativos.

A lo anterior se suman las carencias con las que vive gran parte de la población. El Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (Coneval, 2017) estima que 43 por ciento de los mexicanos vive en pobreza, mientras que 7.6, en pobreza extrema. Los indicadores considerados por esta instancia comprenden el rezago educativo, el acceso a los servicios de salud, a la seguridad social, a los servicios básicos de la unidad doméstica (como luz, agua potable, drenaje), la calidad y los espacios de la vivienda, y el acceso a la alimentación; es decir, incluye aquellas situaciones en donde los ingresos son insuficientes para adquirir los bienes y servicios que

satisfagan los niveles mínimos deseables de bienestar (Nolan e Ive, 2011)

Específicamente en Tabasco, que es donde se realiza nuestra investigación, en 2018 “89.6% de la población [estaba] en situación de pobreza o de vulnerabilidad por carencias o ingresos” (Coneval, 2020: 14). Con respecto al grado promedio de escolaridad de la población de 15 años y más, hasta 2019 era de 9.6, lo que equivaldría a la secundaria concluida (SEP, 2019). De cada 100 personas de 15 años y más, sólo 18.8 habían concluido la educación superior.

Ahora bien, en el caso de los estudiantes provenientes de las zonas rurales o indígenas que llegan a la educación superior, por lo general provienen de núcleos con cargas familiares y económicas en las que deben combinar el estudio y el trabajo. Al ingresar a la universidad, estos jóvenes se enfrentan a un desajuste social debido a las diferencias relativas a los contextos educativos previos y a su entorno familiar, a las dificultades de adaptación a la institución y a las exigencias académicas, así como a las nuevas formas de convivencia propias de un ambiente universitario, como las actividades extracurriculares, deportivas y de interacción con los compañeros y profesores; todo esto puede afectar de manera negativa su trayectoria y permanencia.

Además, estos factores se cruzan entre sí, incrementando el riesgo de exclusión, especialmente para aquellos que viven en situación de desventaja, ya sea por su condición socioeconómica, por sus prácticas o por sus rasgos individuales. La desigualdad en la educación se evidencia cuando se excluye a determinadas personas o colectivos del acceso, la permanencia y el éxito educativo (Morán, 2019), así como a nivel de los aprendizajes (Martínez, 2012). Esto hace necesario implementar políticas públicas y estrategias institucionales para disminuir la brecha entre los más y los menos favorecidos en la calidad de la oferta, el ingreso, la permanencia y el logro educativo.

## FACTORES DE VULNERABILIDAD EN LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Tomar la decisión de estar varios años en una institución de educación superior conlleva un cambio importante en la cotidianidad de la vida de muchos jóvenes, ya que se ven involucrados en un sinnúmero de situaciones. Para empezar, estudiar implica varios gastos relacionados con la bibliografía, los materiales, el alojamiento, los traslados y la alimentación, que para muchos son difíciles de afrontar y con el tiempo incrementan el riesgo de exclusión.

De manera general, la vulnerabilidad se define como

un fenómeno que deteriora el bienestar y la calidad de vida de las personas y que retrasa el desarrollo de los pueblos. Se identifica también que la vulnerabilidad es una situación producto de la desigualdad que, por diversos factores históricos, económicos, culturales, políticos y biológicos (agentes cognitivos, físicos, sensoriales, de la comunicación, emocionales y psicosociales), impide que determinados grupos de población puedan aprovechar las riquezas del desarrollo humano y, en este caso, las posibilidades de acceder a los servicios educativos (Castro, 2016: 228).

Por su parte, Román enfatiza que las principales causas del abandono y el fracaso escolar son la vulnerabilidad social y económica, puesto que “mientras más pobres, vulnerables y excluidos son los estudiantes, mayores son sus probabilidades de no aprender lo necesario, de no alcanzar buenos desempeños, de reprobado grado, de dejar de asistir a clases, o finalmente desertar del sistema escolar” (2013: 34).

En particular, la vulnerabilidad económica tiene una enorme injerencia en cualquier decisión sobre la continuidad universitaria, especialmente en el inicio de la vida estudiantil: “las consecuencias más relevantes de los factores económicos ocurren en el momento de ingresar a la educación superior, pues en este periodo la mayoría de los alumnos deben tener en cuenta su situación económica para estructurar sus decisiones” (Tinto, 1992: 86). La poca solvencia de los

estudiantes y sus familias para absorber los costos de la universidad se traduce en barreras para el aprovechamiento de las oportunidades educativas, lo que los orilla al abandono temporal o a la deserción definitiva.

Por otra parte, conviene reconocer que la permanencia no sólo es responsabilidad de los educandos; las instituciones también cumplen una función relevante a través de la implementación de estrategias de apoyo que permitan contrarrestar los factores de riesgo de exclusión. De este modo, “si las instituciones y el sistema en general no cuentan con políticas claras de financiación y con las sinergias de interacción necesarias entre las diferentes dependencias, será muy difícil lograr el acceso y la permanencia de los estudiantes” (Dennis citado en Pineda y Pedraza, 2011: 24).

En México, muchas universidades han incrementado su matrícula significativamente en las últimas décadas, ampliando su cobertura a sectores sociales que antes habían sido excluidos. Para ello, han implementado distintos programas para fortalecer la permanencia de las personas en situación de vulnerabilidad, ya sea económica, académica, social o cultural.

Estudios realizados por Coschiza *et al.* (2016) señalan que las variables socioeconómicas se asocian de manera negativa con el rendimiento académico, por lo que es muy importante identificar al alumnado vulnerable, como las madres jefas de familia, los estudiantes que se desplazan desde localidades del interior del país, o los que trabajan en jornada diurna, entre otros. La severidad o intensidad de los efectos negativos permitirá reconocer la gravedad de las desventajas en términos formativos.

Con respecto a las personas con discapacidad, cabe señalar que, en América Latina, a la par de los avances que se han dado en los últimos años, existen varios temas pendientes (Fajardo, 2017). Entre estos últimos destaca la ausencia de lineamientos específicos para concretar las políticas de educación inclusiva, tanto en universidades públicas como privadas de la región. Igualmente, prevalece la falta de interés y determinación por parte de las instancias correspondientes para atender las necesidades de estos alumnos; el desconocimiento y falta de capacitación de los docentes; las barreras

para el aprendizaje, físicas, arquitectónicas, de comunicación e información, actitudinales y socioculturales, así como la carencia de información sociodemográfica de los jóvenes con discapacidad, sus condiciones de ingreso, permanencia y egreso de las universidades (Fajardo, 2017).

En México, el Censo de Población y Vivienda 2020 (INEGI, 2020) reporta que 16 por ciento de la población tiene algún tipo de discapacidad, de la cual 61 por ciento vive con alguna limitación en la actividad cotidiana o con algún problema o condición mental. De ellos, 6 179 890 (4.9 por ciento) tienen una discapacidad. Las personas con discapacidad visual ocupan el segundo lugar en proporción (43.5 por ciento), después de las que tienen discapacidad motriz (47.6 por ciento). De los que tienen problemas para ver, las proporciones más altas se concentran en los que tienen entre 18 y 29 años (9.8 por ciento) y los menores de 17 años (9.1 por ciento). Las que llegan a la educación superior se encuentran con múltiples barreras, como la falta de materiales accesibles, el poco o nulo uso de tecnologías adaptadas por parte de los profesores, y tiempos limitados para participar en las actividades de aprendizaje o realizar sus tareas. También enfrentan barreras sociales, como los prejuicios y el aislamiento del resto de sus compañeros (Reed y Curtis, 2019).

La inclusión de los individuos con discapacidad en la educación superior, sin importar su tipo, se sustenta en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, la Ley General de Educación, la Ley para la Coordinación de la Educación Superior, la Ley General para la Inclusión de Personas con Discapacidad y la Ley del Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas.

Hasta ahora, las políticas institucionales para apoyar a estos alumnos, derivadas de las políticas federales, consisten principalmente en programas compensatorios orientados a la distribución de becas, la eliminación de las barreras de acceso, así como la adaptación de las instalaciones deportivas y culturales. Los avances en la accesibilidad física y en la información se han realizado de forma paulatina y varían tanto de un estado a otro como de una institución a otra; por ejemplo, en lo referente al transporte público para las personas con discapacidad, en Tabasco no se cuenta con autobuses

con rampas para personas en silla de ruedas, las paradas no tienen señalizaciones sobre las rutas en Braille, ni asientos preferentes como lo marca la Ley General para la Inclusión de Personas con Discapacidad (DOF, 2018), en su artículo 9, fracción I.

#### **POLÍTICAS, PROGRAMAS Y ACCIONES PARA LA ATENCIÓN DE ALUMNOS UNIVERSITARIOS EN SITUACIÓN DE VULNERABILIDAD**

Un sistema educativo inclusivo es aquel que incorpora a todos los estudiantes y considera la diversidad cultural como un elemento que complejiza, pero a la vez enriquece el proceso de enseñanza-aprendizaje, minimizando las barreras que dificultan la participación, especialmente para aquellos alumnos que se encuentran en situación de vulnerabilidad y con mayor riesgo de ser marginados o excluidos (Ainscow, 2005; Gairín y Suárez, 2016). El derecho a la educación inclusiva no sólo implica el tener acceso a ella, sino que sea de calidad, que las personas aprendan y desarrollen sus talentos y capacidades individuales. Por ello, desde hace algún tiempo se han impulsado medidas con miras a garantizar el derecho a una educación inclusiva, en un marco de respeto e igualdad (Castillo-Briceño, 2015; Espín y Mera, 2019). Como correlato, en las instituciones de educación superior se han generado buenas prácticas a través de diferentes tipos de programas y acciones, para fortalecer las oportunidades de acceso y permanencia de los grupos en situación de vulnerabilidad (Flores, García y Romero, 2017; Gairín y Suárez, 2016).

En este apartado, nos queremos referir a las políticas institucionales de acompañamiento y retención de estudiantes realizadas en la UJAT, que es en donde se desarrolla la investigación de la que se desprende este capítulo. Esta universidad cuenta con 58 programas de licenciatura, un programa de técnico superior universitario, 16 especialidades, 31 maestrías y 13 doctorados. De este universo, se ofrecen cinco licenciaturas y una maestría en modalidad a distancia. Para el ciclo escolar 2018-2019, se captó a 81.3 por ciento de los aspirantes principalmente de Tabasco y en menor proporción de Veracruz y Chiapas. La matrícula fue de 32 865 estudiantes, de

los cuales 106 cursaron estudios de técnico superior universitario, 31669 de licenciatura y 1090 de posgrado. De ellos, 57 por ciento fueron mujeres y 43 por ciento hombres (UJAT, 2019).

De las acciones implementadas para favorecer la equidad e inclusión de personas provenientes de grupos vulnerables, queremos subrayar las siguientes:

1. En relación con la cobertura, en los últimos años se ha registrado un importante crecimiento en la población estudiantil; para el ciclo escolar 2018-2019, ésta “representó el 43.8% de la matrícula correspondiente a dicho nivel en la entidad y, desde 2016, su porcentaje de aceptación de aspirantes ha oscilado entre el 74 y el 85%, siendo actualmente el 81.3%” (UJAT, 2020: 32). En lo que respecta a estudiantes vulnerables, en este mismo ciclo ingresaron 527 alumnos hablantes de alguna lengua indígena y 58 con alguna discapacidad, distribuidos en orden de importancia en motriz, visual, auditiva o múltiple (UJAT, 2019).
2. Con respecto a la permanencia, las políticas en este rubro se encuentran divididas en dos áreas: la primera comprende el apoyo individual y las adaptaciones vinculadas con la infraestructura, y la segunda, el fomento de una cultura inclusiva y el apoyo del personal administrativo.
  - Apoyo individual. Destacan las becas de manutención, de desempeño y descuento de inscripción a estudiantes vulnerables; asesorías para el fomento y la participación en los programas de servicio social, movilidad estudiantil, verano científico, así como asesorías personalizadas impartidas por los profesores o por los alumnos de semestres avanzados, conocidas como mentorías.
  - Adaptaciones y cultura inclusiva. Las adaptaciones a la infraestructura se han enfocado a los estudiantes con discapacidad visual y motriz. Para los primeros, algunas bibliotecas cuentan con equipos de cómputo que tienen instalados los programas Jaws for Windows y Magic Pro, así como letreros en Braille en las diversas áreas del campus universitario. Igualmente, se adaptó la página web de la

universidad para hacerla accesible a personas con discapacidad visual. Para los alumnos con discapacidad motriz, las medidas han sido la instalación de rampas y la asignación de salones en planta baja.

- Políticas de cultura inclusiva. Se han impulsado campañas permanentes de radio, televisión y en medios impresos para promover los valores de tolerancia, respeto y solidaridad hacia los grupos vulnerables. También se ha fomentado la participación de estos educandos en los eventos culturales y deportivos que organiza la universidad.
- Apoyo del personal administrativo. Las principales acciones consisten en la capacitación y sensibilización permanente al personal para ofrecer ayuda y atención en las diversas áreas administrativas a los alumnos que lo requieran.
- Trayectoria, capacitación y trabajo colegiado docente. Los programas y las acciones abarcan aspectos relacionados con la formación continua y el trabajo colegiado, así como con la investigación y la vinculación que consideran las necesidades y características de los estudiantes vulnerables. A partir de las iniciativas de los profesores que trabajan la línea de inclusión educativa, se han desarrollado investigaciones con financiamiento externo que han propiciado la impartición de diplomados, cursos y talleres que priorizan la atención a estas personas.
- Investigación y vinculación. En la UJAT existen grupos de investigación que han realizado proyectos con financiamiento interno y externo sobre inclusión educativa, lo que ha permitido la titulación por tesis de pregrado y posgrado, así como la publicación de artículos por parte de los alumnos. Igualmente, se ha incorporado a estos proyectos educandos de los pueblos originarios, como parte de los programas de servicio social y de prácticas profesionales, lo que les brinda más oportunidades de aprendizaje, crecimiento personal y profesional.

Además, como resultado del trabajo en redes de uno de los grupos de investigación, se habilitó el Observatorio

Institucional de Equidad, el cual se encuentra vinculado al ORACLE. Este observatorio tiene entre sus principales objetivos “identificar el grado de equidad con la que las instituciones de educación terciaria diseñan sus políticas y actuaciones en sus diferentes funciones” (ORACLE, 2016: s. n. p.).

En cuanto a la vinculación, la universidad ha firmado convenios con organismos e instituciones para la capacitación y movilidad de docentes y estudiantes.

Estas acciones han contribuido a la inclusión y equidad de los colectivos vulnerables en la UJAT para cumplir con el compromiso de garantizar su derecho a la educación. Si bien hay que reconocer que los esfuerzos realizados no son suficientes, de alguna manera le han dado una mayor visibilidad. Todo ello tendría que fortalecerse con políticas transversales y orientadas a la atención a la diversidad en sus diferentes expresiones.

## METODOLOGÍA

Como se mencionó anteriormente, esta investigación surge como una de las actividades del Observatorio Institucional de Equidad en la UJAT y su finalidad fue caracterizar a los estudiantes de nuevo ingreso en el ciclo agosto 2019-febrero 2020, así como tener un panorama global acerca de los factores de vulnerabilidad que los aquejan y que eventualmente pudieran condicionar su permanencia en la universidad.

La metodología empleada fue de corte cuantitativo y sus alcances de tipo exploratorio-descriptivo, a partir de la aplicación de un cuestionario como técnica de recolección de datos. Para el diseño del instrumento, se establecieron tres grandes tópicos: 1) datos sociodemográficos; 2) datos académicos previos y durante su ingreso a la universidad, y 3) identificación de vulnerabilidades. El cuestionario constó de 50 preguntas cerradas y abiertas. Para este capítulo sólo

utilizamos las preguntas relativas a los datos sociodemográficos y una pregunta de identificación de las vulnerabilidades.

La aplicación se hizo a través de la herramienta Google Forms. La población objetivo la constituyeron los estudiantes que ingresaron en agosto de 2019 en las distintas carreras de los 12 campus que conforman la UJAT. La muestra fue de tipo intencional y quedó integrada por 2 264 alumnos que manifestaron tener alguna desventaja que podía afectar su rendimiento académico. Las categorías para medir la vulnerabilidad fueron: 1) económica; 2) falta de recursos tecnológicos para estudiar en casa; 3) distancia del domicilio a la escuela; 4) dificultades en el transporte para llegar a la universidad; 5) inseguridad, y 6) turno asignado.

## ANÁLISIS DE RESULTADOS

### Caracterización de los estudiantes

El crecimiento de la matrícula universitaria ha estado acompañado por la diversificación del perfil de los estudiantes. Según Rama (2007), en las universidades, cada vez más es posible encontrar hombres y mujeres, jóvenes y adultos, solteros o casados, estudiantes que trabajan, jóvenes que provienen de zonas urbanas, suburbanas y de regiones indígenas, que pueden ser alumnos de las modalidades presencial o a distancia, que tienen ingresos económicos precarios o que pertenecen a las clases medias y altas. Esta diversidad, como se verá más adelante, está presente en los sujetos de esta investigación.

De acuerdo con los datos obtenidos, se tiene una matrícula de nuevo ingreso en la que 34.8 por ciento son hombres y 65.2 por ciento mujeres; la edad oscila entre 17 y 39 años en las mujeres y 17 y 34 años en los hombres. Por lo general, los alumnos han presentado el examen de ingreso una sola vez, aunque también encontramos que hay alumnos que lo han presentado de dos a cuatro veces. En cuanto al estado civil, tenemos que 82.8 por ciento declaró ser soltero, 14.6 por ciento mantiene una relación sentimental (más de un año de noviazgo) y 2.4 por ciento se distribuyó entre la población

en unión libre o unión de hecho, comprometidos, divorciados y separados.

De los estudiantes, 11.7 por ciento trabaja; sin embargo, se detecta que los empleos no están relacionados con su área de formación. Ahora bien, en relación con el sustento económico, 60 por ciento depende de ambos padres, 18.2 por ciento sólo depende de la madre, 12.4 por ciento sólo del padre, 4.5 por ciento se sostiene ellos mismos y el resto (4.7 por ciento) dijo depender de algún otro familiar. Para el momento en que hicimos la investigación, 52.3 por ciento vivía con sus padres y 18.5 por ciento sólo con la mamá.

Sobre la educación media superior, la mayoría de los recién ingresados proviene de tres modalidades: bachillerato general, con 1491 alumnos (65.8 por ciento); bachillerato tecnológico y profesional, con 687 (30.3 por ciento), y profesional técnico y profesional técnico bachiller con 86 estudiantes (3.8 por ciento).

## Principales resultados

En las siguientes líneas podemos apreciar los factores de vulnerabilidad señalados por los 2264 alumnos. Llama la atención que si bien hay uno que tiene mayor peso, la mayoría de las veces está asociado con otros más; incluso, algunos estudiantes señalaron los seis factores considerados en este estudio, lo cual es preocupante, sobre todo para la institución que tiene que generar acciones concretas para su retención.

Con respecto a la cuestión económica, 1435 encuestados la seleccionaron como factor de vulnerabilidad. De ellos, 664 la destacaron como la causa principal que pudiera afectar su estancia en la universidad. Se aprecia también el gran número de personas que lo asociaron con otras problemáticas, como la falta de recursos tecnológicos, la distancia, el transporte, la inseguridad y el turno asignado.

El segundo factor en importancia fue el de la distancia del domicilio particular a la escuela. En Tabasco, al igual que en muchas zonas del resto del país, los jóvenes de los grupos sociales más desfavorecidos viven en comunidades dispersas o en zonas lejanas a la

capital, y se ven obligados a recorrer mayores distancias para asistir a la universidad. De los 421 alumnos que seleccionaron este factor, 222 lo escogieron como causa principal de vulnerabilidad. El resto lo vinculó con alguno más, ya sea el transporte, el turno asignado o la inseguridad.

El tercer factor fue el turno asignado. En la UJAT, durante muchos años las clases se impartieron de seis de la mañana a 10 de la noche, distribuidas en tres turnos: matutino, mixto y vespertino. No obstante, debido a la inseguridad por la que atraviesa el estado, desde hace algunos años las clases vespertinas concluyen a las ocho de la noche. Para los estudiantes de nuevo ingreso, el horario de clases es asignado directamente por la universidad y todas sus asignaturas quedan en un solo turno, que puede ser matutino (6:00 a.m. a 12:00 p.m.), mixto (11:00 a.m. a 17:00 p.m.) o vespertino (14:00 p.m. a 20:00 p.m.); sin embargo, a partir del segundo ciclo, quienes aprueban todas las asignaturas son los primeros en inscribirse y, por lo tanto, tienen la posibilidad de llevar todas sus materias en un solo turno. En cambio, aquellos que reprueban alguno de los cursos, se convierten en alumnos irregulares que no tienen esta ventaja, de manera que sus asignaturas quedan distribuidas a lo largo del día, en lugar de ceñirse a un solo turno; esto hace que tengan que permanecer por largos periodos en la institución, lo que afecta no sólo sus resultados académicos, sino su economía, al tener que realizar una o dos comidas fuera de casa.

De los 150 alumnos que indicaron este factor de vulnerabilidad, 100 lo sitúan como la causa principal, mientras que el resto lo asocia con otros factores. La mayoría de quienes no está de acuerdo con el turno asignado alude a las dificultades para transportarse a sus lugares de residencia y, en el caso de quienes viajan diariamente hacia otros municipios, cuando salen tarde tienen miedo de ser violentados, debido a la inseguridad que existe en el estado.

El transporte es otro de los grandes problemas en Tabasco; de los 129 alumnos que señalaron este factor, 112 lo ubican como causa principal de la vulnerabilidad, ya que como se mencionó anteriormente, muchos viajan desde sus lugares de origen y les es difícil llegar a la universidad o regresar de ella.

De los últimos dos factores analizados, si bien son los menos mencionados, no dejan de ser preocupantes.

En el caso de la inseguridad, 68 estudiantes la mencionaron como factor de vulnerabilidad, mientras que la falta de recursos tecnológicos para el estudio en casa; es decir, no contar con internet o computadora, también fue identificado por 61 alumnos como una barrera que interviene en su rendimiento académico o en su permanencia.

Como puede apreciarse a partir de estos datos, los factores de vulnerabilidad son diversos y se convierten en obstáculos para la trayectoria académica. Además, en muchos casos se suman otro tipo de presiones, ya sea de tipo emocional, familiar o institucional, que también pueden afectar el bienestar de los educandos.

Ahora bien, al abordar cuestiones como la vulnerabilidad y los derechos humanos, es ineludible hablar de las personas con discapacidad. Éste es un grupo reiteradamente excluido de la educación, pero cuya presencia se ha incrementado poco a poco en el sistema educativo, desde el nivel básico hasta el superior. Ante ello, algunas instituciones han incorporado servicios, programas o unidades de atención para su ingreso, permanencia y egreso.

El instrumento aplicado a nuestros sujetos de estudio nos permitió identificar 277 alumnos que dijeron tener una discapacidad, de los cuales 269 tenían discapacidad visual, cuatro problemas de audición, dos problemas neuromotores, uno señaló ser una persona de talla baja y otro más que le faltaba un dedo de la mano. Se les consultó también si debido a su discapacidad tenían alguna necesidad educativa específica, sobre todo relacionada con el aspecto pedagógico; 42.5 por ciento respondió afirmativamente, pero al solicitarles que mencionaran cuáles eran, llama la atención que, en lugar de expresar alguna necesidad educativa, señalaron la situación en la que se encontraban, por ejemplo, miopía, dislexia y zurdera.

En esta pregunta se esperaba que los alumnos indicaran aquellos apoyos, equipos o materiales que podrían facilitar su trayectoria académica, pero por sus respuestas deducimos que ellos mismos no saben cuáles son sus necesidades; además, observamos cierto desconocimiento o confusión entre los conceptos de discapacidad, deficiencia y

limitación. Recordemos que la Clasificación Internacional del Funcionamiento, la Discapacidad y la Salud define a la discapacidad como “un término genérico que incluye déficits, limitaciones en la actividad y restricciones en la participación” (OMS, 2001: 231). La deficiencia, por su parte, constituye un problema en las funciones o estructuras corporales, ya sea por desviación significativa o por pérdida. Finalmente, una limitación es la dificultad que una persona puede tener en el desempeño o en la realización de una tarea o acción. Tanto las deficiencias como las limitaciones en la actividad están presentes en los distintos tipos de discapacidad, y conocerlas ayuda a tener una visión más amplia de los ajustes que se requieren para contar con espacios educativos incluyentes; por eso es importante que las instituciones las conozcan, pero, sobre todo, que los estudiantes las identifiquen para que puedan señalar con claridad los apoyos y ajustes que necesitan a lo largo de su trayectoria escolar.

## Discusión

En la Declaración Mundial de Jomtien (UNESCO, 1990), se promovió la idea de otorgar mayor atención a los núcleos de población vulnerables. A partir de ello, en nuestro país se ha incrementado, de manera paulatina, el acceso a la educación superior, ampliándose a sectores que antes eran excluidos; sin embargo, hasta ahora, las acciones emprendidas por las universidades son insuficientes, ya que las personas en desventaja social continúan enfrentando muchas barreras educativas.

El Informe de Evaluación de la Política de Desarrollo Social del 2018 subraya que el derecho a la educación aún no puede hacerse efectivo: “Hay diferentes condiciones económicas y no económicas que dificultan el acceso a la educación, además de que los medios, los procesos y los contenidos del sistema educativo pueden no ser los más adecuados” (Coneval, 2020: 37).

Lo anterior subraya la importancia de reflexionar críticamente sobre el derecho a la educación de los jóvenes en situación de vulnerabilidad, a fin de que las instituciones puedan identificar áreas

estratégicas y de oportunidad que ayuden a contrarrestar los factores de riesgo. En el caso de la UJAT, una obligación y un compromiso establecidos en sus documentos rectores es brindar los apoyos que necesitan los alumnos más vulnerables. Es cierto que ha habido un incremento en el acceso, así lo muestran las cifras de los últimos años, pero el problema se centra en la permanencia. Ponemos como ejemplo el ingreso en 2016 que, de acuerdo con los datos de la Dirección de Planeación y Evaluación Institucional (UJAT, 2020), registró a un total de 10714 jóvenes en el examen de ingreso, de los cuales 8264 (77.1 por ciento) fueron aceptados, lo cual, en términos de cobertura, es muy significativo. No obstante, al revisar la tasa de retención de la cohorte 2016-2020, se observa que para 2017 la proporción de estudiantes era de 65.3 por ciento; es decir, a un año de haber iniciado su formación universitaria, 34.6 por ciento de los alumnos la había abandonado. La universidad no pudo retenerlos.

De los factores de vulnerabilidad considerados en este estudio, el económico es el que mayor injerencia tiene y constituye el mayor riesgo para la permanencia. Éste, al igual que la distancia del domicilio a la escuela, las complicaciones en el transporte, el turno asignado, la inseguridad y la falta de recursos tecnológicos pueden condicionar los resultados educativos. Si bien cada uno de ellos es preocupante, lo son aún más cuando se intersecan y los resultados de la investigación nos han mostrado que puede haber de dos a seis factores de vulnerabilidad coaligados.

De los diferentes programas y estrategias, el apoyo individual a través de las becas ha sido el que más visibilidad e impulso ha tenido a la fecha, tanto por parte de las autoridades educativas como por los educandos, que buscan conseguir este subsidio para continuar sus estudios universitarios. Pero si la institución aspira a garantizar el derecho a la educación, además de las becas, necesita diseñar políticas y programas de seguimiento, con base en los factores de vulnerabilidad identificados por los propios alumnos. Reconocemos que la tarea puede ser bastante compleja, porque “aún no ha sido completamente removido el modelo individual del fracaso que hace a los sujetos responsables de su situación educativa” (Terigi, 2009: 47). Sin embargo, la perspectiva del derecho a la educación nos exige

encontrar los caminos para que los jóvenes puedan continuar con sus estudios.

Las medidas desarrolladas hasta ahora por la UJAT pueden mejorarse a través de la atención a las barreras pedagógicas, el seguimiento a las trayectorias académicas, el mejoramiento de los criterios para la asignación de las becas, así como el diseño de alternativas de horarios, entre otras. Todas ellas en conjunto podrían disminuir el riesgo de exclusión y, a la vez, contribuir a la permanencia de los alumnos, fortalecer sus aprendizajes y ampliar su participación en la vida institucional.

## CONSIDERACIONES FINALES

En este capítulo nos interesaba destacar algunos elementos del perfil socioeconómico de los estudiantes de nuevo ingreso a la universidad para ver su incidencia en las trayectorias académicas. Como hemos dicho, a pesar de que en las últimas décadas se han ampliado las oportunidades de acceso a los jóvenes de las familias más desfavorecidas, las políticas y los programas no han sido suficientes para atender las necesidades de todos los educandos. No obstante, también hay que tener claro que enfrentar la vulnerabilidad no es una tarea sencilla para las instituciones, dado que sus causas pueden ser muy heterogéneas.

Por ello, para garantizar el derecho a la educación superior se debe partir de la generación y continuidad de proyectos institucionales que reconozcan la diversidad del alumnado; esto permitirá establecer pautas para identificar sus necesidades y diseñar respuestas en congruencia.

La inclusión educativa hace referencia al derecho humano a la educación que tienen todos aquellos que han sido excluidos por su origen social y económico o por sus rasgos individuales y culturales; es decir, apunta a su derecho a ser incluidos. Al analizar los factores de vulnerabilidad de los jóvenes de la UJAT, se perciben barreras en el ingreso y la permanencia. Faltan estudios sobre seguimiento de egresados que permitan conocer su incorporación al mercado laboral.

Con respecto a los estudiantes con discapacidad, si bien han sido un grupo prioritario en el discurso y los planes de desarrollo institucional, la realidad nos muestra otra cara, ya que se carece de un registro actualizado para su acompañamiento académico, así como de elementos que permitan conocer la efectividad de las acciones dirigidas a este sector de la población estudiantil. Tampoco se dispone de un programa de seguimiento de egresados para valorar si la formación que reciben les ha facilitado su inclusión social, si han podido conseguir un empleo y si el trabajo que realizan corresponde a su perfil profesional. Todo esto sin duda implica diferentes retos que la universidad tiene que asumir para el cumplimiento del derecho a la educación inclusiva.

## REFERENCIAS

- Ainscow, Mel (2005), “La mejora de la escuela inclusiva”, *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 349, pp. 78-73.
- Blanco, Rosa (2006), “La inclusión en educación: una cuestión de justicia e igualdad”, *Siméctica. Revista Electrónica de Educación*, núm. 29, pp. 19-27, <<https://www.redalyc.org/pdf/998/99815739003.pdf>> consultado el 12 de mayo, 2020.
- Castillo-Briceño, Cristina (2015), “Posicionando la educación inclusiva: una forma diferente de mirar el horizonte educativo”, *Educación*, vol. 39, núm. 2, pp. 123-152, <<https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/19902/>>, consultado el 12 de mayo, 2020.
- Castro, Diego (2016), “Colectivos vulnerables en la universidad. Reflexiones y propuestas para la intervención”, *Perfiles Educativos*, vol. 38, núm. 152, pp. 225-231, <[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_isoref&pid=S0185-26982016000200225&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_isoref&pid=S0185-26982016000200225&lng=es&tlng=es)>, consultado el 15 de mayo, 2020.
- Chiroleau, Adriana (2009), “Políticas públicas de inclusión en la educación superior. Los casos de Argentina y Brasil”, *Pro-Posicoes*, vol. 20, núm. 2, pp. 141-166, <<https://www.scielo.br/pdf/pp/v20n2/v20n2a10.pdf>>, consultado el 8 de mayo, 2020.

- Coneval (2020), *Informe de pobreza y evaluación 2020. Tabasco*, México, <[https://www.coneval.org.mx/coordinacion/entidades/Documents/Informes\\_de\\_pobreza\\_y\\_evaluacion\\_2020\\_Documentos/Informe\\_Tabasco\\_2020.pdf](https://www.coneval.org.mx/coordinacion/entidades/Documents/Informes_de_pobreza_y_evaluacion_2020_Documentos/Informe_Tabasco_2020.pdf)> consultado el 15 de junio, 2020.
- Coneval (2017), *Memorias Coneval 2006-2016*, México, <<https://www.coneval.org.mx/InformesPublicaciones/InformesPublicaciones/Paginas/Memorias-del-Coneval-2006-2016.aspx>>, consultado el 15 de junio, 2020.
- Coschiza, Carlos, Juan Fernández, Guillermo Gapel, Marcelo Nievas y Haraví Ruíz (2016), “Características socioeconómicas y rendimiento académico. El caso de una universidad argentina”, *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 14, núm. 3, pp. 51-76, <<https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/3436>>, consultado el 25 de junio, 2020.
- DOF (2018), “Ley General para la Inclusión de Personas con Discapacidad (2018). Últimas reformas publicadas”, 12 julio, <[http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGIPD\\_120718.pdf](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGIPD_120718.pdf)>, consultado el 13 de septiembre, 2021.
- Espín, Anita y Medardo Mera (2019), “La inclusión desde un enfoque de derechos humanos en estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas o no a una discapacidad”, *Revista Publicando*, vol. 6, núm. 21, pp. 34-47, <[file:///Users/Drasilviaaquino/Downloads/Dialnet-LaInclusionDesdeUnEnfoqueDe DerechosHumanosEnEstudi-7054919.pdf](file:///Users/Drasilviaaquino/Downloads/Dialnet-LaInclusionDesdeUnEnfoqueDe%20DerechosHumanosEnEstudi-7054919.pdf)>, consultado el 20 de mayo, 2020.
- Fajardo, Stella (2017), “La educación superior inclusiva en algunos países de Latinoamérica: avances, obstáculos y retos”, *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, vol. 11, núm. 1, pp. 171-197, <[https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-73782017000100011](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-73782017000100011)>, consultado el 13 de septiembre, 2021.
- Fernández de Álava, Mírem, Aleix Barrera-Corominas y Ana Díaz-Vicario (2013), “La inclusión en instituciones iberoamericanas de educación superior. Buenas prácticas para el acceso y la permanencia de estudiantes con discapacidad”, *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 63, pp. 99-113, <<https://rieoei.org/RIE/article/view/503>>, consultado el 25 de mayo, 2020.

- Flores, Vasthi, Ismael García y Silvia Romero (2017), “Prácticas inclusivas en la formación docente en México”, *Librabit*, vol. 23, núm. 1, pp. 39-56, <<https://doi.org/10.24265/liberabit.2017.v23n1.03>>, consultado el 25 de mayo, 2020.
- Gairín, Joaquín y Cecilia Inés Suárez (2016), “Inclusión y grupos en situación de vulnerabilidad: orientaciones para repensar el rol de las universidades”, *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación*, núm. 46, pp. 1-15, <<https://www.redalyc.org/pdf/998/99843455009.pdf>> consultado del 25 de junio, 2020.
- Gairín, Joaquín, David Rodríguez-Gómez y Diego Castro (coords.) (2012), *Éxito académico de colectivos vulnerables en entornos de riesgo en Latinoamérica*, Barcelona, Wolters Kluwer.
- INEGI (2020), Censo de Población y Vivienda, México, <<https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/2020/>>, consultado el 17 de septiembre, 2021.
- Iyanga, Augusto (2011), *Política educativa*, Valencia, Edicions Culturals Valencianes.
- Martínez, Felipe (2012), “Las desigualdades en la educación básica”, *Perfiles Educativos*, vol. 34, número especial, pp. 29-46, <<https://www.redalyc.org/pdf/132/13229959004.pdf>>, consultado el 10 de junio, 2020.
- Martínez, Felipe (2010), “Los indicadores como herramientas para la evaluación de la calidad de los sistemas educativos”, *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación*, núm. 35, pp. 1-17, <<https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/issue/view/38>>, consultado el 12 de junio, 2020.
- Morán, Héctor (2019), “Factores que generan la desigualdad educativa en México”, *Acta Educativa. Universidad Abierta*, núm. 19, pp. 1-33, <<https://revista.universidadabierta.edu.mx/2019/06/11/factores-que-generan-la-desigualdad-educativa-en-mexico/>>, consultado el 10 de junio, 2020.
- Nolan, Brian y Marx Ive (2011), “Economic inequality, poverty, and social exclusion”, en Wiemer Salvedra, Brian Nolván y Timothy Smeedig (eds.), *The Oxford handbook of economic inequality*, Oxford, Oxford University Press, pp. 315-341.

- OMS (2001), *Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud*, Madrid, <<https://www.imsero.es/InterPresent2/groups/imsero/documents/binario/435cif.pdf>>, consultado el 18 de septiembre, 2021.
- ONU (2006), Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, Ginebra, <<https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>>, consultado el 15 de mayo, 2020.
- ONU (1948), Declaración Universal de los Derechos Humanos, París, <<https://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/>>, consultado el 15 de mayo, 2020.
- ORACLE (2016), “Objetivos del proyecto”, <<https://observatorio-oracle.org/objectives>>, consultado el 20 de mayo, 2020.
- Pineda, Clelia y Alexandra Pedraza (2011), *Persistencia y graduación: Hacia un modelo de retención estudiantil para instituciones de educación superior*, Colombia, Universidad de la Sabana.
- Rama, Claudio (2007), “Los nuevos estudiantes en circuitos diferenciados de educación”, en Gisela Rodríguez (ed.), *Educación superior en América Latina y el Caribe: sus estudiantes hoy*, México, UDUAL, pp. 13-42.
- Román, Marcela (2013), “Factores asociados al abandono y la deserción escolar en América Latina: una mirada en conjunto”, *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 11, núm. 2, pp. 33-59, <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55127024002>>, consultado el 18 de junio, 2020.
- Reed, Maureen y Kathryn Curtis (2019), “Experiences of students with visual impairments in Canadian higher education”, *Journal of Visual Impairment & Blindness*, vol. 106, núm. 7, pp. 414-425, <<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0145482X1210600704>>, consultado el 15 de septiembre, 2021.
- SEP (2019), *Estadística educativa. Tabasco. Ciclo escolar 2018-2019*, México, <[http://planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica\\_e\\_indicadores/estadistica\\_e\\_indicadores\\_entidad\\_federativa/estadistica\\_e\\_indicadores\\_educativos\\_27TAB.pdf](http://planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/estadistica_e_indicadores_entidad_federativa/estadistica_e_indicadores_educativos_27TAB.pdf)>, consultado 25 de julio, 2020.
- Silva, Yenghy y Adriana Jiménez (2015), “Estudiantes de contextos vulnerables en una universidad de élite”, *Revista de Educación Superior*, vol. 44, núm. 175, pp. 95-119, <<https://www.sciencedirect.com/>>

- science/article/pii/S0185276015001028#bib0045>, consultado el 8 de junio, 2020.
- Terigi, Flavia (2009), *Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de política educativa*, Buenos Aires, Ministerio de Educación/OEA.
- Tinto, Vincent (1992), *El abandono de los estudios superiores: una nueva perspectiva de las causas del abandono y su tratamiento*, México, UNAM.
- Toscano, Beatriz, Julio Ponce, Alma Cruz, América Zapién, Gerardo Contreras y Juan Pérez (2017), “Análisis de la inclusión en educación superior en México. Una propuesta de indicadores para los organismos acreditadores”, *Revista Conaic*, vol. IV, núm. 2, pp. 35-51, <[https://conaic.net/revista/publicaciones/Vol\\_IV\\_Num2\\_2017/Articulo\\_3.pdf](https://conaic.net/revista/publicaciones/Vol_IV_Num2_2017/Articulo_3.pdf)>, consultado el 2 de junio, 2020.
- UJAT (2020), *Información histórica universitaria. Base de datos de la Dirección General de Planeación y Evaluación Institucional*, Villahermosa, <<http://infohistorica.ujat.mx/>>, consultado el 10 de julio, 2020.
- UJAT (2019), 4°. *Informe de actividades 2019. Dr. José Manuel Piña Gutiérrez*, Villahermosa, <<http://www.archivos.ujat.mx/2020/rectoria/4to-Informe/CuartoInformedeActividades2019.pdf>>, consultado el 10 de junio, 2020.
- UNESCO (2015), Educación 2030. Declaración de Incheon y Marco de Acción. Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos, <<http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/ESP-Marco-de-Accion-E2030-aprobado.pdf>>, consultado el 20 de julio, 2020.
- UNESCO (1998), “Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y acción”, *Educación Superior y Sociedad*, vol. 9, núm. 2, pp. 97-113, <<http://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/article/view/171/162>>, consultado el 25 de julio, 2020.
- UNESCO (1990), Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje, Jomtien, <[https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583_spa)>, consultado el 13 de abril, 2020.

AAIDD	American Association on Intellectual and Developmental Disabilities/Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo
ANUIES	Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior
APA	American Psychiatric Association/Asociación Americana de Psiquiatría
BAP	barreras para el aprendizaje y la participación
BM	Banco Mundial
CADUNAM	Comité de Atención a las Personas con Discapacidad de la Universidad Nacional Autónoma de México
CAED	Centros de Atención para Estudiantes con Discapacidad
CAM	Centros de Atención Múltiple
CAM-L	Centros de Atención Múltiple Laboral
CAPYS	Centro de Autonomía Personal y Social
CDHCM	Comisión de Derechos Humanos de la Ciudad de México
CDPD	Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad
Cecati	Centros de Capacitación para el Trabajo Industrial
Cecyte	Colegios de Estudios Científicos y Tecnológicos
CEPAL	Comisión Económica para América Latina y el Caribe

CERMI	Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad
CI	cociente intelectual
Cinvestav	Centro de Investigación y de Estudios Avanzados
CNDH	Comisión Nacional de los Derechos Humanos
CNLSE	Centro de Normalización Lingüística de la Lengua de Signos Española
Cobach	Colegio de Bachilleres
COIE	Centros de Orientación para la Integración Educativa
Colbach	Colegio de Bachilleres en los estados
Comie	Consejo Mexicano de Investigación Educativa
Conaic	Consejo Nacional de Acreditación en Informática y Computación
Conalep	Colegio Nacional de Educación Profesional
Conapred	Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación
Coneval	Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social
CS	comunidad sorda
CSIE	Centre for Studies on Inclusive Education/Centro de Estudios en Educación Inclusiva
DAEA	División Académica de Educación y Artes
DGB	Dirección General del Bachillerato
DGCFT	Dirección General de Centros de Formación para el Trabajo
DGEE	Dirección General de Educación Especial
DGETI	Dirección General de Educación Tecnológica e Industrial
DI	discapacidad intelectual
DOF	<i>Diario Oficial de la Federación</i>
EMSAD	Educación Media Superior a Distancia
ENADID	Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica
ENADIS	Encuesta Nacional sobre Discriminación
ENE	Escuela Normal de Especialización
ENSM	Escuela Nacional de Sordomudos
FCE	Fondo de Cultura Económica
FMS	Federación Mundial de Sordos

FPNU	Fondo de Población de las Naciones Unidas
GEIH	Grupos Específicos Integrados para Hipoacúsicos
IIDH	Instituto Interamericano de Derechos Humanos
IISUE	Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación
ILS	intérprete de lengua de señas
ILSM	intérprete de lengua de señas mexicana
IMAL	Instituto Mexicano de la Audición y el Lenguaje
IMSS	Instituto Mexicano del Seguro Social
INCH	Instituto Nacional de la Comunicación Humana
INEE	Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación
INEGI	Instituto Nacional de Estadística y Geografía
ITESM	Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey
ISSSTE	Instituto de Seguridad y Servicios Sociales para los Trabajadores del Estado
LGBTTTIQ	lésbico, gay, bisexual, transgénero, transexual, travesti, intersexual y <i>queer</i>
LGDNNA	Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes
LGE	Ley General de Educación
LGIPD	Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad
LO	lengua oral
LS	lengua de señas
LSM	lengua de señas mexicana
MICS	Multiple Indicator Cluster Surveys/Encuesta de Indicadores Múltiples por Conglomerados
NBA	necesidades básicas de aprendizaje
NEE	necesidades educativas especiales
NNA	niñas, niños y adolescentes
OEA	Organización de Estados Americanos
OHCHR	Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights/Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos
OIE	Oficina Internacional de la Educación de la UNESCO

OMS	Organización Mundial de la Salud
ONU	Organización de las Naciones Unidas
ORACLE	Observatorio Regional para la Calidad de la Equidad en la Educación Superior en América Latina
OREALC	Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe
PAPFEMS	Planteles Federales de Educación Media Superior con Estudiantes con Discapacidad
PAPIIT	Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica
PIDCP	Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos
PIDESC	Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales
PIEE	Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa
PNFEEIE	Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa
PNUD	Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo
POETA	Programa de Oportunidades para el Empleo a través de la Tecnología en las Américas
SCJN	Suprema Corte de Justicia de la Nación
SEMS	Subsecretaría de Educación Media Superior
SEP	Secretaría de Educación Pública
TIC	tecnologías de la información y la comunicación
UAEM	Universidad Autónoma del Estado de Morelos
UDEEI	Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva
UDUAL	Unión de Universidades de América Latina y el Caribe
UEMSTAYCM	Unidad de Educación Media Superior Tecnológica Agropecuaria y Ciencias del Mar
UEMSTIS	Unidad de Educación Media Superior Tecnológica Industrial y de Servicios
UIA	Universidad Iberoamericana
UIC	Universidad Intercontinental
UJAT	Universidad Juárez Autónoma de Tabasco
UNAM	Universidad Nacional Autónoma de México

UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization/Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
UNICEF	United Nations International Children's Emergency Fund/Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia
Unison	Universidad de Sonora
UPIAS	Union of the Physically Impaired Against Segregation/ Unión de Personas Físicamente Impedidas contra la Segregación
USAER	Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular
UVM	Universidad del Valle de México



*Miroslava Cruz Aldrete*. Doctora en Lingüística por El Colegio de México. Profesora-investigadora de tiempo completo del Centro Interdisciplinario de Investigación en Humanidades, de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Sus líneas de investigación son: análisis gramatical de las lenguas de señas; adquisición de la lengua de señas mexicana como primera lengua y modelo bilingüe bicultural para el alumnado sordo. Sus publicaciones recientes son: “Niños oyentes de familias sordas: ¿un bilingüismo silencioso?”, *Revista Lingüística Mexicana*, vol. 1, núm. 3 (2019), y en coautoría con Julio Serrano, “La comunidad sorda mexicana. Vivir entre varias lenguas: LSM, ASL, LSM, español, inglés, maya”, *Convergencias. Revista de Educación*, vol. 1, núm. 2 (2018). Asimismo, coordinó los libros: *Manos a la obra. Lengua de señas, comunidad sorda y educación* (Bonilla Artigas/UAEM, 2014) y *Habla del silencio: estudios interdisciplinarios sobre la lengua de señas mexicana y la comunidad sorda* (Bonilla Artigas/UAEM, 2017).

*Silvia Patricia Aquino Zúñiga*. Doctora en Ciencias de la Educación por el Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior de la Universidad de la Habana, Cuba. Profesora-investigadora de la División Académica de Educación y Artes de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. Su principal línea de investigación es la inclusión de estudiantes con discapacidad visual en el nivel superior. Entre sus publicaciones recientes destacan: en coau-

toría con Guadalupe Palmeros y Verónica García Martínez, “Atención a grupos vulnerables e indicadores de equidad en educación superior: caso de una universidad pública en el sureste mexicano”, *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, año 7, núm. 2 (2020), y en coautoría con Verónica García Martínez, Jesús Izquierdo y Martha Patricia Silva Payró, “Revaloración del juego como estrategia de enseñanza. Experiencia de los amigos en La Clase Mágica”, *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol. 25, núm. 1 (2021).

*Johan Cristian Cruz-Cruz*. Doctor en Educación por la Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Profesor-investigador de tiempo completo del Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades, de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Candidato a investigador en el Sistema Nacional de Investigadores, del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. Sus líneas de investigación son: formación del profesorado en contextos inclusivos para la atención del sordo en el nivel superior e historia del cuerpo y corporeidad. Sus publicaciones recientes son: “El sordo como sujeto emergente ante procesos de vulnerabilidad y equidad en el nivel superior: miradas, prácticas documentadas y representaciones”, *Emerging Trends in Education*, vol. 3, núm. 5 (2020), y en coautoría con Judith Pérez-Castro, “Experiencias de inclusión-exclusión de un grupo de sordos usuarios de la lengua de señas mexicana”, *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, vol. 15, núm. 1 (2021).

*Rodolfo Cruz Vadillo*. Doctor en Investigación Educativa por la Universidad Veracruzana. Profesor de la Universidad Autónoma del Estado de Puebla. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores, del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. Su principal línea de investigación es: políticas educativas sobre inclusión educativa y discapacidad. Sus publicaciones recientes son: “Estudiantes con discapacidad, inclusión y justicia educativa: una mirada desde los estudiantes de Licenciatura en Educación Especial”, *Emerging Trends in Education*, vol. 3, núm. 5 (2020), “Significados sobre política educativa desde la perspectiva del profesorado de educación obligatoria

y superior en México”, *Educación*, vol. 45, núm. 1 (2021), y “Las inclusiones ‘razonables’ en materia de discapacidad en México: política de educación inclusiva”, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. 51, núm. 1 (2021).

*Gabriela de la Cruz Flores*. Doctora en Psicología por la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México. Investigadora titular, de tiempo completo, en el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) y profesora de asignatura en la Facultad de Psicología, en la misma institución. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores, del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. Sus líneas de investigación son: evaluación del aprendizaje, tutoría en educación superior, equidad educativa y formación continua del profesorado en educación media superior. Sus publicaciones recientes son: “Certezas e incertidumbres en educación. Espejismos y faros en tiempos de Covid-19”, *Perfiles Educativos*, vol. 42, núm. 170 (2020); “Culturas inclusivas en educación media superior: construcción y validación de instrumentos”, *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación*, núm. 56 (2021) y “Diseño técnico-pedagógico problematizador: Formación profesional en tiempos de Covid-19”, *Etic@net*, vol. 21, núm. 2 (2021).

*Frida Díaz Barriga Arceo*. Doctora en Pedagogía por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México. Profesora de tiempo completo en la Facultad de Psicología, de la misma universidad. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores, del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. Sus líneas de investigación son: desarrollo e investigación sobre el currículum; estudios de diseño educativo y tecnopedagógico, y mediación de las tecnologías de la información y la comunicación en educación formal y social. Sus publicaciones recientes son: *Dispositivos pedagógicos basados en la narrativa* (Ediciones SM, 2021); en coautoría con Abraham Heredia, *Casos de enseñanza: Aprendizaje situado para solucionar problemas complejos y tomar decisiones* (UNAM, 2021), y en coautoría con Eréndira Jiménez-Hernández, Hanna Oktaba y Mario Piattini, “Using an educational mobile application for learning the essence

1.2 Kernel Alphas”, *IEE Latin America Transactions*, vol. 19, núm. 4 (2021).

*Eliseo Guajardo Ramos*. Doctor en Enseñanza Superior por El Colegio de Morelos. Maestría en Enseñanza Superior por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Nuevo León y licenciado en Psicología por la misma casa de estudios. Profesor-investigador de tiempo completo de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, donde también es miembro del Cuerpo Académico 142 “Estudios Transdisciplinarios sobre Grupos Vulnerables” y del Núcleo Académico Básico de la Maestría en Atención a la Diversidad y Educación Inclusiva, ambas de la Facultad de Comunicación Humana. Asimismo, funge como director de la Unidad para la Inclusión Educativa y Atención a la Diversidad de dicha institución educativa.

*José Manuel Jiménez García*. Doctorando del programa Formación en la Sociedad del Conocimiento, de la Universidad de Salamanca. Profesor-investigador de la Universidad Politécnica de Quintana Roo y la Universidad Tecnológica de Cancún. Sus líneas de investigación son: inclusión de las personas con discapacidad en la educación superior; diversidad y derechos humanos, y turismo inclusivo y accesible. Miembro de la Red Interuniversitaria Latinoamericana y del Caribe sobre Discapacidad y Derechos Humanos. Su publicación más reciente es: en coautoría con Zardel Jacobo y Yadira Delgado, “Inclusión de universidades de América Latina: breve panorama sobre formación de profesionales en el posgrado”, en Judith Pérez-Castro y Alicia Angélica López (coords.), *Discapacidad, inclusión social y educación* (UNAM, 2019).

*Dominga Leyva Flores*. Doctora en Educación por la Universidad Pedagógica Nacional, unidad Ajusco. Está adscrita a la Dirección de Educación Especial de la Secretaría de Educación Pública. Ha laborado como maestra de apoyo en educación especial en las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular y las Unidades de Educación Especial y Educación Inclusiva y, posteriormente, como

directora de una de estas últimas. Actualmente funge como maestra especialista de zona. Su formación académica se ha especializado en la relación entre diversidad e inclusión educativa desde un enfoque hermenéutico, particularmente en la experiencia de alteridad a partir de la reflexión sobre la práctica profesional del personal docente de educación especial y regular.

*Alicia Angélica López Campos.* Doctora en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México. Fundadora y coordinadora del Comité de Atención a Personas con Discapacidad de dicha casa de estudios. Sus líneas de investigación son: diversidad, inclusión y derechos humanos, y discapacidad y educación superior. Entre sus publicaciones se encuentran: “Accesibilidad académica en educación superior”, en Judith Pérez-Castro y Alicia Angélica López (coords.), *Discapacidad, inclusión social y educación* (UNAM, 2019) y “Comité de atención a las personas con discapacidad CADUNAM”, en L. de la Barreda y P. Brogna (coords.), *Discapacidad y universidad. Transdisciplinariedad y derechos* (UNAM, 2016).

*Guadalupe Palmeros y Ávila.* Doctora en Calidad y Procesos de Innovación Educativa por la Universidad Autónoma de Barcelona. Profesora-investigadora de la División Académica de Educación y Artes de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco en México. Su principal línea de investigación es la inclusión educativa y la atención a los grupos vulnerables. Ha sido responsable de proyectos de investigación tanto internos como externos, cuyos resultados han sido publicados en artículos y capítulos de libros, además de la participación en congresos institucionales, nacionales e internacionales. Entre sus publicaciones recientes destacan: en coautoría con Elveri Figueroa Escudero y Judith Pérez-Castro, “Barreras y facilitadores institucionales en la formación académica de egresados con discapacidad visual”, *Polyphōnía. Revista de Educación Inclusiva*, vol. 5, núm. 1 (2021), y en coautoría con Silvia Patricia Aquino Zúñiga y Verónica García Martínez, “Atención a grupos vulnerables e indicadores de equidad en educación superior: caso de una universidad

pública en el sureste mexicano”, *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, año 7, núm. 2 (2020).

*Alicia Estela Pereda Alfonso*. Doctora en Ciencia Social con especialidad en Sociología por El Colegio de México. Profesora de tiempo completo en la Universidad Pedagógica Nacional, unidad Ajusco. Perfil deseable del Programa para el Desarrollo Profesional Docente de la Secretaría de Educación Pública. Miembro del área de diversidad sociocultural y lingüística, en programas de licenciatura, maestría y doctorado. Su principal línea de investigación es: poder, diversidad sociocultural y violencia en el ámbito educativo y escolar. Ha realizado investigaciones en los temas de género en educación; género y violencia; disciplina/indisciplina con perspectiva de género e inclusión educativa y discapacidad. Asimismo, ha acompañado procesos de investigación sobre interculturalidad y educación integral de la sexualidad.

*Judith Pérez-Castro*. Doctora en Ciencia Social, con especialidad en Sociología, por El Colegio de México. Investigadora titular de tiempo completo en el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, de la Universidad Nacional Autónoma de México, y profesora del Posgrado en Pedagogía de la misma universidad. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores, del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. Sus líneas de investigación son: políticas educativas; equidad e inclusión educativa, y ética y valores profesionales. Sus publicaciones recientes son: “Condiciones para la docencia inclusiva: análisis desde las barreras y los facilitadores”, *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, vol. 12, núm. 33 (2021); “La pandemia como factor de exclusión de los estudiantes con discapacidad en la educación superior”, *Educación Superior y Sociedad*, núm. 33 (2021) y “Dilemas de la inclusión y discapacidad en la educación superior”, *Perfiles Educativos*, vol. 44, núm. 175 (2022).

*Elisa Saad Dayán*. Doctora en Pedagogía por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México. Profe-

sora de tiempo completo en la Facultad de Psicología de la misma universidad. Sus líneas de investigación son: inclusión de los niños, adolescentes y jóvenes con discapacidad intelectual, y formación de profesionales en el campo de la atención a la diversidad. En colaboración con la doctora Julieta Zacarías, coordina el programa Construyendo Puentes: Transición a la Vida Adulta Independiente de Jóvenes con Discapacidad Intelectual. Entre sus publicaciones están: “Barreras y oportunidades para el fortalecimiento de la vida independiente en jóvenes con discapacidad intelectual”, en Antonio Tena (coord.), *Temas selectos en orientación psicológica* (El Manual Moderno/UIA, 2016); en coautoría con Marco Bautista, Bernardo Turnbull y Arlette Vidal, “La interacción de alumnos con discapacidad y sus pares en la escuela regular”, *Psicología Iberoamericana*, vol. 24, núm. 1 (2016).

*Julieta Zacarías Ponce*. Doctora en Psicología Clínica por la Universidad Iberoamericana. En colaboración con la doctora Elisa Saad, coordina el programa Construyendo Puentes: Transición a la Vida Adulta Independiente de Jóvenes con Discapacidad Intelectual. Es fundadora del Centro de Autonomía Personal y Social. Activista de derechos humanos a favor de las personas con discapacidad. En 2015 publicó, en coautoría con Alicia de la Peña y Elisa Saad, el libro *Inclusión educativa: Fundamentos y herramientas para transformar las escuelas* (Ediciones SM).

*El derecho a la educación de las personas con discapacidad*

se terminó en mayo de 2022 y en su composición se utilizó la familia tipográfica Sabón, diseñada por Jan Tschichold en 1967, y Myriad Pro, diseñada por Robert Slimbach y Carol Twombly en 2000.

La formación tipográfica estuvo a cargo de Eugenia Calero.